МАСТЕРАПСИХОЛОГИИ

Сергей Рубинштейн

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ



МАСТЕРА ПСИХОЛОГИИ

Сергей Рубинштейн

ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ



Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск
2019

ББК 88
УДК 159.9
Р82

Рецензенты:
Абульханова К. А., доктор философских наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии ГУ ВШЭ, заведующий лабораторией психологии личности ИП РАН;

Шадриков В. Д., доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, научный руководитель факультета психологии ГУ ВШЭ.

Рубинштейн С. Л.
Р82 Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2019. — 713 с.: ил. — (Серия «Мастера психологии»).

ISBN 978-5-4461-1063-6

Классический труд С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» относится к числу наиболее значительных достижений отечественной психологической науки. Широта теоретических обобщений в сочетании с энциклопедическим охватом исторического и экспериментального материала, безупречная ясность методологических принципов сделали «Основы...» настольной книгой для нескольких поколений психологов, педагогов, философов. Несмотря на то что с момента ее первой публикации прошло более полувека, она остается одним из лучших учебников по общей психологии и в полной мере сохраняет свою научную актуальность.

16+ (В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ.)

ББК 88
УДК 159.9

ISBN 978-5-4461-1063-6

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

Предлагаемое вниманию читателя издание «Основ общей психологии» С. Л. Рубинштейна является четвертым по счету. Оно подготовлено учениками С. Л. Рубинштейна по изданию этой книги 1946 г. и трудов С. Л. Рубинштейна 50-х гг., т. е. работ последнего десятилетия его жизни.

Первое издание «Основ общей психологии» (1940) было удостоено Государственной премии и получило высокие оценки в рецензиях Б. Г. Ананьева, Б. М. Теплова, Л. М. Ухтомского, В. И. Вернадского и других. Второе издание (1946) неоднократно обсуждалось советскими психологами, дававшими и позитивные, и критические оценки, однако последние никогда не затрагивали принципов концепции С. Л. Рубинштейна. Острый характер обсуждений этой книги, особенно в конце 40-х гг., был отражением общей негативной обстановки в науке тех лет, о чем подробно говорится в «Послесловии» к данному изданию.

Непреходящую ценность книги С. Л. Рубинштейна составляет не столько ее энциклопедичность (ведь сводка основных психологических знаний рано или поздно устаревает и начинает представлять чисто исторический интерес), сколько предложенная в ней система психологической науки на определенном этапе ее развития. В этой книге представлена целостная система новой психологии, включающая как основные методологические принципы, так и особый способ построения этой науки. Кроме того, в книге учтены достижения мировой психологии и отражен значительный период в развитии советской науки, когда ведущие психологи нашей страны, такие как сам С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев и другие, совместно работали над ключевыми проблемами психологических знаний, например над проблемами деятельности. В книге также были обобщены экспериментальные исследования, построенные на принципе единства сознания и деятельности.

Таким образом, потребность в новом издании книги определяется прежде всего ее научной актуальностью, но то, что она давно стала библиографической редкостью и пользуется неизменно высоким спросом у читателей, также побудило к ее переизданию.

При подготовке данного издания его составители исходили из следующих принципов: 1) акцентировать внимание читателя на концептуальных построениях С. Л. Рубинштейна, 2) проследить развитие его теоретических позиций в работах, написанных после 1946 г. В связи с этим практически по всей книге был сокращен онтогенетический материал — разделы о развитии тех или иных психологических функций, процессов у ребенка (хотя в советской психологии исследования в области детской психологии были в тот период значительны, в настоящем издании по сравнению с предыдущим эта область исследования представлена менее полно). Кроме того, были исключены разделы по

истории психологии древнего мира, средневековья и эпохи Возрождения, по патологии памяти, а также фактические данные, приводившиеся автором для полноты изложения темы, поскольку предыдущие издания этой книги выходили как учебное пособие. Были значительно сокращены разделы о познавательных процессах (часть третья), главы, посвященные эмоциям и воле, из части третьей перенесены в часть пятую.

Одновременно были дополнены фрагментами из более поздних работ С. Л. Рубинштейна разделы о предмете психологии, о сознании, мышлении, способностях, личности и др. Такое дополнение текста позволит читателю увидеть внутреннее единство и преемственность в развитии основных методологических принципов концепции С. Л. Рубинштейна, восстановить те взаимосвязи, которые иногда казались разорванными в силу совершенствования и уточнения С. Л. Рубинштейном положений своей концепции на последующих этапах ее разработки. Составители также стремились, чтобы производившаяся редакционная правка никак не затронула аутентичности авторских идей и стиля. Все произведенные сокращения отмечены знаком <...>, введение дополнительных материалов оговорено соответствующими заголовками.

Мы надеемся, что переиздаваемая монография С. Л. Рубинштейна послужит делу дальнейшего развития российской психологической науки, становление которой во многом определялось творчеством этого видного ученого.

К. А. Абульханова-Славская,
А. В. Брушлинский

ПРЕДИСЛОВИЕ КО ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ

Во второе издание настоящей книги я внес небольшие исправления и дополнения, направленные только на возможно более четкую и последовательную реализацию ее исходных установок.

Подготовка к печати этого издания проходила в дни Великой Отечественной войны. Все силы и помыслы были сосредоточены тогда на войне, от исхода которой зависели судьбы человечества. В этой войне наша Красная Армия защищала лучшие идеалы всего передового человечества от варварства, омерзительнее которого еще не видел мир. Майданек, Бухенвальд, Освенцим и другие «лагеря смерти», представшие теперь перед взорами человечества, навсегда останутся в памяти не только как места нечеловеческих страданий людей, замученных фашистскими палачами, но и как памятники такого падения, такой деградации человека, которой не могло и представить себе даже самое извращенное воображение.

Выходит эта книга в свет в незабываемые дни победоносного окончания Великой Отечественной войны, войны всех свободолюбивых народов против фашизма. Наше правое дело победило. И теперь, в свете всего происшедшего и пережитого, с новой значительностью, как бы в новом рельефе выступают перед нами большие, основные мировоззренческие проблемы философской и психологической мысли. С новой остротой и значительностью встает вопрос о человеке, о мотивах его поведения и задачах его деятельности, о его сознании — не только теоретическом, но и практическом, моральном — в его единстве с деятельностью, в ходе которой человек не только познает, но и преобразует мир. С новыми силами и новыми перспективами надо браться за их разрешение. От человека — сейчас это очевиднее, чем когда-либо, — требуется, чтобы он не только умел находить всяческие, самые изобретательные средства для любых задач и целей, но и мог, прежде всего, определить надлежащим образом цели и задачи подлинно человеческой жизни и деятельности.

Институт философии Академии наук СССР,
С. Рубинштейн
20/V 1945 г., Москва

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ

Настоящая книга выросла из работы над предполагавшимся вторым изданием моих «Основ психологии», вышедших в 1935 г. Но по существу — как по тематике, так и по ряду основных своих тенденций — это новая книга. Между ней и ее предшественницей лежит большой путь, пройденный за эти годы советской психологией вообще и мною в частности.

Мои «Основы психологии» 1935 г. были — я первый это подчеркиваю — пронизаны созерцательным интеллектуализмом и находились в плену традиционного абстрактного функционализма. В настоящей книге я начал решительную ломку ряда устаревших норм психологии, и прежде всего тех, которые довлели над моим собственным трудом.

Три проблемы представляются мне особенно актуальными для психологии на данном этапе, и правильная постановка, если не решение их, особенно существенна для передовой психологической мысли:

1) развитие психики и, в частности, преодоление фаталистического взгляда на развитие личности и сознания, проблема развития и обучения;
2) действенность и сознательность: преодоление господствующей в традиционной психологии сознания пассивной созерцательности и в связи с этим
3) преодоление абстрактного функционализма и переход к изучению психики, сознания в конкретной деятельности, в которой они не только проявляются, но и формируются.

Этот решающий сдвиг от изучения одних лишь абстрактно взятых функций к изучению психики и сознания в конкретной деятельности органически приближает психологию к вопросам практики, в частности психологию ребенка к вопросам воспитания и обучения.

Именно по линиям этих проблем прежде всего идет размежевание между всем, что есть живого и передового в советской психологии, и всем отжившим и отмирающим. В конечном счете вопрос сводится к одному: превратить психологию в конкретную, реальную науку, изучающую сознание человека в условиях его деятельности и, таким образом, в самых исходных своих позициях связанную с вопросами, которые ставит практика, — такова задача. В настоящей книге эта задача, пожалуй, больше ставится, чем разрешается. Но для того чтобы ее когда-нибудь разрешить, ее надо поставить.

Эта книга по существу (плохая или хорошая — пусть судят другие) *исследовательская* работа, которая по-новому ставит целый ряд основных проблем. Укажу для примера на новую трактовку истории психологии, на постановку проблемы развития и психофизической проблемы, на трактовку сознания, переживания и знания, на новое понимание функций и — из более частных проблем — на решение вопроса о стадиях наблюдения, на трактовку психологии памяти (в соотношении с проблемой реконструкции и реминисценции), на концепцию развития связной («контекстной») речи и ее места в общей теории речи и т. д. Во главу угла этой книги поставлены не дидактические, а научные задачи.

При этом я особенно подчеркиваю одно: на этой книге стоит мое имя и в ней заключена работа моей мысли; но вместе с тем это все же *коллективный* труд в подлинном смысле этого слова. Его не составлял десяток или два десятка авторов. Перо держала *одна* рука, и ею руководила *единая* мысль, но все же это *коллективный* труд: ряд основных его идей выкристаллизовывался как общее достояние передовой психологической мысли, и весь фактический материал, на который опирается эта книга, является уже непосредственно продуктом коллективного труда — труда более узкого коллектива моих ближайших сотрудников и коллектива ряда старых и молодых психологов Советского Союза. В этой книге почти каждая глава опирается на материал советских психологических исследований, в том числе и неопубликованных. В ней впервые, пожалуй, широко представлена работа советских психологов.

В отличие от очень распространенных в последнее время тенденций, я не пытался обойти в этой книге ни одной из острых проблем. Некоторые из них на данном этапе развития науки не могут еще быть вполне адекватно разрешены, и при самой постановке их легко и даже почти неизбежно могут вкрасться некоторые ошибки. Но постановка их все же необходима. Без решения этих проблем невозможно движение вперед научной мысли. Если окажется, что при постановке некоторых из проблем мною допущены те или иные ошибки, критика вскоре вскроет и выправит их. Сама их постановка и дискуссия, которую она вызовет, пойдут все же на пользу науке, а это для меня — основное.

Я высоко ценю значение деловой, позитивной критики. Поэтому я охотно отдаю свой труд на суд критики, хотя бы и самой острейшей, лишь бы она была принципиальной, лишь бы она продвинула вперед науку.

С. Рубинштейн,
2/VII 1940 г., Москва

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

Глава I

ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ

ПРИРОДА ПСИХИЧЕСКОГО

Характеристика психических явлений. Специфический круг явлений, которые изучает психология, выделяются отчетливо и ясно — это наши *восприятия, мысли, чувства*, наши *стремления, намерения*, *желания* и т. п. — все то, что составляет внутреннее содержание нашей жизни и что в качестве переживания как будто непосредственно нам дано. Действительно, *принадлежность индивиду*, их испытывающему, *субъекту — первая характерная особенность всего психического*. Психические явления выступают поэтому как процессы и как свойства конкретных индивидов; на них обычно лежит печать чего-то особенно близкого субъекту, их испытывающему.

Не подлежит сомнению, что так, как нам бывает дано нечто в непосредственном переживании, оно никаким иным способом дано нам быть не может. Ни из какого описания, как бы ярко оно ни было, слепой не познает красочности мира, а глухой — музыкальности его звучаний так, как если бы он их непосредственно воспринял; никакой психологический трактат не заменит человеку, самому не испытавшему любви, увлечения борьбы и радости творчества, того, что он испытал бы, если бы сам их пережил. Мне мои переживания даны иначе, как бы в иной перспективе, чем они даны другому. Переживания, мысли, чувства субъекта — это *его* мысли, *его* чувства, это *его* переживания — кусок его собственной жизни, в плоти и крови его.

Если принадлежность индивиду, субъекту является первым существенным признаком психического, то *отношение его к независимому от психики, от сознания объекту — другая не менее существенная черта психического.* Всякое психическое явление дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием *того-то*; внутренняя его природа выявляется через его отношение к внешнему. Психика, сознание отражает объективную реальность, существующую вне и независимо от нее; сознание — это осознанное бытие.

Но было бы бессмысленно говорить об отражении, если бы то, что должно отражать действительность, само не существовало в действительности. Всякий психический факт — это и *кусок реальной действительности* и *отражение действительности* — не либо одно, либо другое, а и одно и другое; именно в

том и заключается своеобразие психического, что оно является и реальной стороной бытия и его отражением — *единством реального и идеального*[1].

С двойной соотнесенностью психического, присущего индивиду и отражающего объект, связано сложное, двойственное, противоречивое внутреннее строение психического факта, наличие в нем самом двух аспектов: всякое психическое явление — это, с одной стороны, продукт и зависимый компонент органической жизни индивида и, с другой, отражение окружающего его внешнего мира. Эти два аспекта, в тех или иных формах представленные даже в совсем элементарных психических образованиях, все более отчетливо дифференцируются и принимают специфические формы на более высоких ступенях развития — у человека, по мере того как с развитием общественной практики он становится субъектом в подлинном смысле слова, сознательно выделяющим себя из окружающего и соотносящегося с ним.

Эти два аспекта, всегда представленные в сознании человека в единстве и взаимопроникновении, выступают здесь как переживание и знание. Моментом знания в сознании особенно подчеркивается отношение к внешнему миру, который отражается в психике. Переживание это первично, прежде всего — психический факт как кусок собственной жизни индивида в плоти и крови его, специфическое проявление его индивидуальной жизни. Переживанием в более узком, специфическом смысле слова оно становится по мере того, как индивид становится личностью и его переживание приобретает личностный характер.

Переживанием психическое образование является, поскольку оно определяется контекстом жизни индивида. В сознании переживающего индивида этот контекст выступает как связь целей и мотивов. Они определяют смысл пережитого как чего-то со мной происшедшего. В переживании на передний план выступает не само по себе предметное содержание того, что в нем отражается, познается, а его значение в ходе моей жизни — то, что я это знал, что мне уяснилось, что этим разрешились задачи, которые передо мной встали, и преодолены трудности, с которыми я столкнулся. Переживание определяется личностным контекстом, как знание (см. дальше) — предметным; точнее, оно является переживанием, поскольку определяется первым, и знанием, поскольку оно определяется вторым. Переживанием становится для человека то, что оказывается личностно значимым для него.

С этим связано положительное содержание термина переживание, которое обычно вкладывается в него, когда говорят, что человек что-то *пережил*, что то или иное событие стало для него *переживанием*. Когда мы говорим, что какое-нибудь психическое явление было или стало переживанием человека, это означает, что оно в своей, поэтому неповторимой, индивидуальности вошло как определяющий момент в индивидуальную историю данной личности и сыграло в ней какую-то роль. Переживание не является, таким образом, чем-то чисто субъективным, поскольку оно, во-первых, обычно является переживанием *чего-то* и

[1] Впоследствии С. Л. Рубинштейн глубоко и оригинально проанализировал философско-психологическую проблему идеального. По его мнению, характеристика психического как идеального относится, строго говоря, лишь к *продукту* или *результату* психической деятельности, а не ко всему психическому в целом (см. его философско-психологический труд «Бытие и сознание». М., 1957. Гл. II. § 2. О психическом как идеальном. С. 41—54.). В советской литературе это первая большая работа, в которой в рамках философско-психологической теории систематически разработана категория идеального. (*Примеч. сост.*)

поскольку, во-вторых, его специфический личностный аспект означает не выпадение его из объективного плана, а включение его в определенный объективный план, соотнесенный с личностью как реальным субъектом.

Два психических явления могут быть отражением одного и того же внешнего явления или факта. Как отражение одного и того же, они эквивалентны, равнозначны. Они — знание или осознание данного факта. Но одно из них — например, то, в котором данный факт был впервые осознан во всем своем значении, — могло сыграть в силу тех или иных причин определенную роль в индивидуальной жизни данной личности. То особое место, которое оно заняло в истории развития данной личности, выделяет его, придает ему неповторимость, делающую его переживанием в специфическом, подчеркнутом смысле слова. Если *событием* назвать такое явление, которое заняло определенное место в каком-то историческом ряду и в силу этого приобрело определенную специфичность, как бы неповторимость и значительность, то как *переживание* в специфическом, подчеркнутом смысле слова можно будет обозначать психическое явление, которое стало *событием внутренней жизни личности.*

Декарт до конца дней своих помнил особое чувство, охватившее его в то утро, когда, лежа в постели, он впервые представил себе основные очертания развитой им впоследствии концепции. Это было значительное переживание в его жизни. Каждый человек, живущий сколько-нибудь значительной внутренней жизнью, оглядываясь на свой жизненный путь, всегда находит воспоминания о таких моментах особенно напряженной внутренней жизни, озаренных особо ярким светом, которые, в своей неповторимой индивидуальности глубоко входя в его жизнь, стали для него переживаниями. Художники, изображая психологию своего героя, недаром склонны бывают особенно осветить его переживания, т. е. особо значительные моменты его внутренней жизни, характеризующие индивидуальный путь его развития, как бы поворотные пункты его. Переживания человека — это субъективная сторона его реальной жизни, субъективный аспект жизненного пути личности.

Таким образом, понятие переживания выражает особый специфический аспект сознания; он может быть в ней более или менее выражен, но он всегда наличен в каждом реальном, конкретном психическом явлении; он всегда дан во взаимопроникновении и единстве с другим моментом — *знанием*, особенно существенным для сознания.

Вместе с тем мы выделяем переживание и как особое специфическое образование. Но и в этом последнем случае переживание является переживанием чего-то и, значит, знанием о чем-то. Оно выступает как переживание не потому, что другой аспект — знания — в нем вовсе отсутствует, а потому, что витальный, или личностный, аспект в нем является господствующим. Таким образом, всякое переживание включает в себя как нечто подчиненное и аспект знания. Вместе с тем знание — даже самое абстрактное — может стать глубочайшим личностным переживанием.

В первичной зачаточной форме момент знания в сознании заключается в каждом психическом явлении, поскольку всякий психический процесс является отражением объективной реальности, но знанием в подлинном, специфическом смысле слова — *познанием*, все более глубоким активным познавательным проникновением в действительность оно становится лишь у человека по мере того, как он в своей общественной практике начинает изменять и, изменяя, все глубже

познавать действительность. Знание — существенное качество сознания; недаром в ряде языков понятие знания включается в качестве основного компонента в самый термин сознания (con-science). Однако сознание и знание не только едины, но и различны.

Различие это выражается двояко: 1) в сознании отдельного индивида знание обычно представлено в некоторой специфической для него ограниченности, 2) оно в сознании индивида обрамлено и пронизано рядом дополнительных мотивационных компонентов, от которых знание, как оно представлено в системе науки, обычно отвлекается.

В сознании отдельного индивида, поскольку он остается в рамках своей индивидуальной ограниченности, знание объективной реальности часто выступает в специфически ограниченных, более или менее субъективных формах, обусловленных зависимостью их не только от объекта, но и от познающего субъекта. Знание, представленное в сознании индивида, является *единством объективного и субъективного*[1].

Высших ступеней объективности, поднимающей знание до уровня научного познания, оно достигает лишь как общественное познание, как система научных знаний, развивающихся на основе общественной практики. Развитие научного знания — продукт общественно-исторического развития. Лишь в меру того, как индивид включается в ход общественно-исторического развития научного познания, он может, опираясь на него, и сам собственной своей познавательной научной деятельностью продвинуть научное познание на дальнейшую, высшую ступень. Таким образом, индивидуальное познание, как оно совершается в сознании индивида, всегда совершается как движение, отправляющееся от общественного развития познания и снова возвращающееся к нему; оно вытекает из общественного познания и снова вливается в него. Но процесс развития познания мира индивидом, совершаясь *внутри* общественного развития познания, все же отличается от него; мысли, к которым приходит индивид, даже те, которые, продвигая на высшую ступень общественное познание, переходят в систему или историю самой науки, в индивидуальном сознании и в системе научного знания иногда могут быть даны в разных контекстах и потому отчасти в различном содержании.

Мысли ученого, мыслителя, писателя имеют, с одной стороны, то или иное объективное значение, поскольку они более или менее адекватно, полно и совершенно отражают объективную действительность, а с другой — тот или иной психологический смысл, который они приобретают для их автора в зависимости от условий их возникновения в ходе его индивидуальной истории. В некоторых случаях ограниченность горизонтов личного сознания автора, обусловленная индивидуальным ходом его развития и историческими условиями, в которых оно совершалось, бывает такова, что вся полнота объективного содержания мыслей, которые запечатлены в его книгах, произведениях, трудах, раскрываются лишь в дальнейшем историческом развитии научного познания. Поэтому автора иногда можно понять лучше, чем он сам себя понимал. Для тех, кто затем рассматривает мысли какого-нибудь автора в связи с той общественной ситуацией, в которой они возникли, с тем объективным контекстом исторического развития

---

[1] В дальнейшем С. Л. Рубинштейн значительно углубил свою трактовку субъективного (см. его «Бытие и сознание». Гл. II. § 3. О психическом как субъективном. С. 54—70). (*Примеч. сост.*)

научного познания, в который они вошли, они в этих новых связях раскрываются и в новом содержании. В системе знания, в историческом контексте общественного познания раскрывается их значение для познания действительности и выделяется их объективное содержание; в индивидуальном сознании, в зависимости от конкретного пути развития данного индивида, его установок, замыслов, намерений, они наполняются иным конкретным содержанием и приобретают иное конкретное значение: *те же* самые положения, формулы и т. д. имеют в одном и другом случае *то же* и *не то же* самое значение, или, сохраняя одно и то же объективное предметное значение, они приобретают у разных субъектов в зависимости от их мотивов и целей различный смысл.

Сознание конкретного реального индивида — это *единство переживания и знания*.

В сознании индивида знание не представлено обычно в «чистом», т. е. абстрактном, виде, а лишь как момент, как сторона многообразных действенных, мотивационных, личностных моментов, отражающихся в переживании.

Сознание конкретной живой личности — сознание в психологическом, а не в идеологическом смысле слова — всегда как бы погружено в динамическое, не вполне осознанное переживание, которое образует более или менее смутно освещенный, изменчивый, неопределенный в своих контурах фон, из которого сознание выступает, никогда, однако, не отрываясь от него. Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, — так же как часто более смутная, но очень интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании.

Всякое переживание дифференцируется от других и определяется как такое-то переживание благодаря тому, что оно является переживанием *того-то*. Внутренняя природа его выявляется в его отношении к внешнему. Осознание переживания — это всегда выяснение его объективного отношения к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано. *Осознание* переживания, таким образом, всегда и неизбежно — *не замыкание его во внутреннем мире, а соотнесение его с внешним, предметным миром*.

Для того чтобы осознать свое влечение, я должен осознать предмет, на который оно направлено. Человек может испытывать неопределенное чувство неприятного беспокойства, истинной природы которого он сам не осознает. Он обнаруживает нервозность; с меньшим, чем обычно, вниманием следит за работой, от времени до времени, ничего специально как будто не ожидая, поглядывает на часы. Но вот работа окончена. Его зовут обедать; он садится за стол и с несвойственной ему поспешностью начинает есть. Неопределенное чувство, о котором первоначально трудно сказать, что оно собственно собой представляет, впервые определяется из этого объективного контекста как ощущение голода. Утверждение, что я ощущаю голод или жажду, есть выражение моего переживания. Никакое описание или опосредованная характеристика переживания не сравнится с самим переживанием. Но определение этого переживания как переживания *голода* или *жажды* включает утверждение о состоянии моего организма и о тех действиях, посредством которых это состояние может быть устранено. Вне отношения к этим фактам, лежащим вне внутренней сферы сознания, переживание не может быть определено; вне отношения к этим фактам невозможно определить, что мы испытываем. Установление «непосредственных данных» мо-

его сознания предполагает данные, устанавливаемые науками о внешнем, предметном мире, и опосредовано ими. Собственное переживание познается и осознается человеком лишь через посредство его отношения к внешнему миру, к объекту. Сознание субъекта несводимо к голой субъективности, извне противостоящей всему объективному. Сознание — *единство субъективного и объективного*. Отсюда понятным становится истинное взаимоотношение *сознательного* и *бессознательного*, разрешающее парадокс бессознательной психики.

Навряд ли у человека какое-либо психическое явление может быть вовсе вне сознания. Однако возможно неосознанное, «бессознательное» переживание. Это, конечно, не переживание, которое мы не испытываем или о котором мы не знаем, что мы его испытываем; это переживание, в котором не осознан предмет, его вызывающий. Неосознанным является собственно не самое переживание, а его связь с тем, к чему оно относится, или, точнее, переживание является неосознанным, поскольку не осознано, к чему оно относится; пока не осознано, переживанием *чего* является то, что я переживаю, я не знаю, *что* я переживаю. Психическое явление может быть осознано самим субъектом лишь через посредство того, переживанием чего оно является.

Бессознательным часто бывает молодое, только что зарождающееся чувство, в особенности у юного, неопытного существа. Неосознанность чувства объясняется тем, что осознать свое чувство значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое его вызывает и на которое оно направляется. Чувство основывается на выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые могут быть осознаны с различной мерой полноты и адекватности. Поэтому можно очень сильно переживать какое-нибудь чувство и не осознавать его — возможно бессознательное или, вернее, неосознанное чувство. Бессознательное или неосознанное чувство — это, само собой разумеется, не чувство, не испытанное или не пережитое (что было бы противоречиво и бессмысленно), а чувство, в котором переживание не соотнесено или неадекватно соотнесено с объективным миром. Аналогично настроение часто создается вне контроля сознания — бессознательно; но это не означает, конечно, что человек не осознает того, что и как он осознает; это означает лишь, что человек часто не осознает именно этой зависимости, и неосознанность его переживания заключается именно в том, что она как раз не попадает в поле его сознания. Точно так же, когда говорят, что человек поступает несознательно или что он несознательный, это означает, что человек не сознает не свой поступок, а последствия, которые его поступок должен повлечь, или, точнее, он не осознает свой поступок, поскольку он не осознает вытекающих из него последствий; он не осознает, что он сделал, пока не осознал, что означает его поступок в той реальной обстановке, в которой он его совершает. Таким образом, и здесь «механизм» или процесс осознания во всех этих случаях в принципе один и тот же: осознание совершается через включение переживания совершаемого субъектом акта или события в объективные предметные связи, его определяющие[1]. Но совер-

---

[1] Развивая впоследствии эту идею о «механизме» осознания, С. Л. Рубинштейн следующим образом конкретизировал ее в отношении мышления: исходный всеобщий «механизм» мышления как процесса состоит в том, что в процессе мышления познаваемый объект включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются в новых понятиях и понятийных характеристиках; из объекта тем самым как бы вычерпывается все новое содержа-

шенно очевидно, что число этих связей принципиально бесконечно; поэтому не существует неограниченной, исчерпывающей осознанности. Ни одно переживание не выступает вне всяких связей и ни одно не выступает в сознании сразу во всех своих предметных связях, в отношении ко всем сторонам бытия, с которыми оно объективно связано. Поэтому сознание, реальное сознание конкретного индивида никогда не является «чистой», т. е. абстрактной, сознательностью; оно всегда — единство осознанного и неосознанного, сознательного и бессознательного, взаимопереплетенных и взаимосвязанных множеством взаимопереходов. Поскольку, однако, человек как существо мыслящее выделяет существенные связи, ведущим в этом единстве оказывается у человека его сознательность. Мера этой сознательности бывает все же различной. При этом осознанное и неосознанное отличается не тем, что одно лежит целиком в «сфере» сознания, а другое вовсе вне его, и не только количественной мерой степени интенсивности или ясности осознания. Осознанный или неосознанный, сознательный или несознательный характер какого-нибудь акта существенно определяется тем, что именно в нем осознается. Так, я могу совершенно не осознавать автоматизированного способа, которым я осуществил то или иное действие, значит, самого процесса его осуществления, и тем не менее никто не назовет из-за этого такое действие несознательным, если осознана цель этого действия. Но действие назовут несознательным, если не осознано было существенное последствие или результат этого действия, который при данных обстоятельствах закономерно из него вытекает и который можно было предвидеть. Когда мы требуем сознательного усвоения знаний, мы не предполагаем, что знания, усвоенные — пусть несознательно, находятся вне сознания так или иначе освоившего их индивида. Смысл, который мы вкладываем при этом в понятие сознательности, иной: то или иное положение усвоено сознательно, если оно осознано в системе тех связей, которые делают его обоснованным; не сознательно, механически усвоенные знания — это прежде всего знания, закрепленные в сознании вне этих связей; не осознано не само по себе положение, которое мы знаем, а обосновывающие его связи или, точнее: то или иное положение знания не осознано, или усвоено несознательно, если не осознаны объективные связи, которые делают его обоснованным. Его осознание совершается через осознание того предметного контекста, к которому он объективно относится. Для того чтобы осознать, или сознательно усвоить, то или иное положение, надо осознать те связи, которые его обосновывают. Это первое. И второе: когда мы говорим о сознательном усвоении знаний, мы имеем в виду такое усвоение знаний, при котором именно результат усвоения является сознательной целью индивида, в отличие от тех случаев, когда усвоение знаний происходит в результате деятельности, исходящей из посторонних мотивов, как-то: получение какой-либо награды и т. п., так что усвоение знаний, будучи результатом деятельности индивида, не осознается им как ее цель. Поскольку данный личностно-мотивационный план не затрагивает непосредственно предметно-смыслового содержания знаний, можно, пожалуй, сказать, что здесь решающим является то, *как нечто* осознается, хотя и в данном случае в конечном счете речь идет все же о том, *что* именно оказывается осознанным.

ние; он как бы поворачивается каждый раз другой своей стороной, в нем выявляются все новые свойства (подробнее см.: *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. С. 98–99; *его же*. Бытие и сознание. С. 278). *(Примеч. сост.)*

Недаром сознательным в специфическом смысле слова называют человека, способного осознать объективную, общественную значимость своих целей и мотивов и руководствоваться именно ею.

Мы наметили, таким образом, «механизм» осознания. Бессознательное влечение переходит в осознанное, когда осознан объект, на который оно направляется. Осознание влечения происходит, таким образом, опосредованно через связь с предметом влечения. Точно так же осознать свое чувство значит не просто испытать связанное с ним волнение, неизвестно чем вызванное и что означающее, а соотнести его надлежащим образом с тем предметом или лицом, на которое оно направляется. Таким образом, наши собственные переживания познаются и осознаются опосредованно через отношение их к объекту. Этим объясняется и то, что данные интроцепции (см. дальше) остаются обычно «подсознательными». Но осознание одного и неосознание другого содержания имеет обычно за собой те или иные мотивы, а не объясняется только неопытностью, незнанием и т. п. негативными основаниями. Неосознание (или неадекватное осознание) именно данного влечения, чувства, поступка и т. п. обусловлено обычно тем, что его осознанию противодействуют динамические тенденции, силы, исходящие из того, что оказывается значимым для индивида, включая нормы идеологии и общественные оценки, которыми руководствуется индивид. Заключенные в переживаниях тенденции, зависящие от того, что оказывается значимым для личности, контролируют таким образом в той или иной мере избирательный процесс их осознания.

Психика и сознание

Психическое имеет двоякую форму существования. Первая, объективная, форма существования психического выражается в жизни и деятельности: это первичная форма его существования. Вторая, субъективная, форма существования психического — это рефлексия, интроспекция, самосознание, отражение психического в самом себе: это вторичная, генетически более поздняя форма, появляющаяся у человека. Представители интроспективной психологии, определяя психическое как явление сознания, считая, что бытие психического исчерпывается его данностью сознанию или представленностью в нем, ошибочно принимали эту вторичную форму существования или проявления психического за первичную или, вернее, единственную форму его существования: сознание сводилось к самосознанию или выводилось из него.

Между тем ощущения, восприятия, представления, образующие как бы состав психики, и соответствующие психические процессы — это не то, *что* первично осознается, а то, посредством чего нечто — предмет — осознается. Сознание первично не означает смотрение внутрь на ощущения, восприятия и т. д., а смотрение ими или посредством них на мир, на его предметное бытие, порождающее эти ощущения и восприятия. Специфично для сознания как такового, в его отличие от психики в целом, предметное *значение*, смысловое, *семантическое* содержание, носителем которого являются психические образования. Семантическое же содержание сознания сформировалось у человека в процессе порождения у него языка, речи; оно сложилось в процессе общественно-исторического развития; семантическое содержание сознания — это *общественное* образование. Таким образом, сознание индивида размыкается не только по отношению к пред-

метному миру, но вместе с тем и по отношению к общественному сознанию. Самая связь сознания с предметным миром, реализуемая его семантическим содержанием, опосредована его общественной сущностью.

Поскольку психическое, внутреннее определяется посредством своего отношения к внешнему, оно не «чистая», т. е. абстрактная, непосредственность, каковой она обычно представляется, а единство непосредственного и опосредованного. Между тем для идеалистической интроспективной психологии сознания всякий психический процесс есть то, чем он непосредственно представляется сознанию переживающего его субъекта; бытие психического исчерпывающе определяется его непосредственной данностью сознанию; оно поэтому превращается в сугубо личностное достояние: каждому субъекту даны только явления его сознания, и явления его сознания даны только ему; стороннему наблюдателю они принципиально недоступны; они замыкаются во внутреннем мире, доступном лишь для самонаблюдения, или интроспекции[1]; психология должна поэтому изучать психические явления в пределах того индивидуального сознания, которому они непосредственно даны; сущность и явление будто бы совпадают в области психологии, т. е. собственно в ней сущность будто бы непосредственно сводится к явлению: все психическое — это лишь феноменальное, лишь явление сознания. Между тем в действительности бытие психического вовсе не исчерпывается его данностью сознанию субъекта, рефлектирующего на свои переживания. Психические факты — это прежде всего реальные свойства индивида и реальные процессы, выявляющиеся в его деятельности. Реальный биологический смысл возникновения и развития психики в процессе эволюции в том именно и заключался, что развитие психики животных, обусловленное изменением их взаимоотношений со средой, в свою очередь приводило к изменению этих взаимоотношений и их поведения. Развитие сознания у человека в процессе развития трудовой деятельности было и следствием и предпосылкой развития высших специфически человеческих форм деятельности. Психика не бездейственное сопутствующее явление реальных процессов; она *реальный* продукт эволюции; ее развитие вносит *реальные* и все более существенные изменения в *реальное* поведение.

---

[1] Продолжая свою критику интроспекционизма, С. Л. Рубинштейн позднее пришел к выводу о необходимости принципиально различать обычно отождествляемые *самонаблюдение* и *интроспекцию*. По его мнению, самонаблюдение есть *факт*; оно — наблюдение, направленное человеком на самого себя, на самопознание, а интроспекция — это определенная (причем порочная) *трактовка*, бесспорно, существующего самонаблюдения. «Суть интроспекционизма... не в том, что в нем познание субъекта направлено на самого себя. Никак не приходится отрицать возможности и необходимости самопознания, самосознания, самоотчета в целях самоконтроля. Направленность на самого себя в интроспекции — не исходная, не основная, не определяющая, а производная черта. Смысл интроспекции — в утверждении самоотражения психического в самом себе...» (*Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. С. 65—66).

Можно предположить, что такое различение интроспекции и самонаблюдения имело целью, в частности, сохранить и защитить последнее в качестве возможного, необходимого и объективного метода психологического познания. Это было особенно важно в 50-е гг. (автор в это время закончил и опубликовал цитируемую здесь монографию «Бытие и сознание»), потому что после так называемой Павловской сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР в 1950 г. в директивном порядке началась безудержная физиологизация психологической науки. В результате собственно психологические методы и методики исследования (прежде всего самонаблюдение) были объявлены ненаучными и подлежали замене чисто физиологическими методами как якобы единственно объективными и научными. *(Примеч. сост.)*

Если проанализировать традиционную психологическую концепцию, то в основе как определяющее ее положение скрывается принцип непосредственной данности психического. Это по существу радикально-идеалистический тезис: все материальное, физическое, внешнее дано опосредованно через психику, психическое же переживание субъекта — единственная, первичная, непосредственная данность. Психическое как явление сознания замкнуто во внутреннем мире, оно исчерпывающе определяется отношением к самому себе, независимо от каких-либо опосредующих отношений к чему-либо внешнему.

Исходя именно из этой предпосылки, крайние и в сущности единственно последовательные представители интроспективной психологии[1] утверждали, что показания сознания, данные интроспекции абсолютно достоверны. Это значит, что нет инстанции, способной их опровергнуть, что справедливо в той же мере, как и то, что нет инстанции, способной их подтвердить, поскольку они ни с чем объективным, вне их лежащим, не соотнесены. Если психическое есть чистая непосредственность, не определенная в собственном своем содержании объективными опосредованиями, то нет вообще объективной инстанции, которая могла бы проверить показания сознания; возможность проверки, отличающая знание от веры, в психологии отпадает; она для самого субъекта так же невозможна, как и для постороннего наблюдателя, тем самым становится невозможной психология как объективное знание, как наука. И тем не менее эта концепция психического, по существу исключающая возможность объективного психологического познания, определила все, в том числе и резко враждебные интроспективной психологии, психологические системы. В своей борьбе против сознания представители поведенчества — американского и российского — всегда исходили из того его понимания, которое установили интроспекционисты. Вместо того чтобы в целях реализации объективизма в психологии преодолеть интроспекционистскую концепцию сознания, поведенчество отбросило сознание, потому что ту концепцию сознания, которую оно нашло в готовом виде у своих противников, оно приняло как нечто непреложное, как нечто, что можно либо взять, либо отвергнуть, но не изменить.

Традиционная идеалистическая концепция, господствовавшая в психологии в течение столетий, может быть сведена к нескольким основным положениям: А. Психическое определяется исключительно своей принадлежностью субъекту. Декартовское «cogito, ergo sum» («я мыслю, следовательно, я существую») говорит о том, что даже мышление относится только к мыслящему субъекту, безотносительно к объекту, который им познается. Это положение остается неизменным для всей традиционной психологии. Психическое для нее прежде всего проявление субъекта. Это первое положение неразрывно связано со вторым. Б. Весь объективный материальный мир дан опосредованно через психику в явлениях сознания. Но психическое — это непосредственная данность; его бытие исчерпывается его данностью сознанию. Непосредственный опыт составляет предмет психологии как для Декарта, так и для Локка — при всем различии в остальном их философских взглядов; как для Вундта, так и для современных гештальт-

---

[1] К числу крайних и наиболее последовательных представителей интроспекционизма С. Л. Рубинштейн относил прежде всего отечественного психолога Н. Я. Грота и американского психолога Э. Титченера (см.: *Грот Н. Я.* Основания экспериментальной психологии / *Вундт В.* Очерк психологии: Введение. М., 1897; *Титченер Э. Б.* Учебник психологии. М., 1914). *(Примеч. сост.)*

психологов. В. В результате сознание превращается в более или менее замкнутый внутренний мир переживания или внутреннего опыта, который раскрывается лишь в самонаблюдении, или интроспекции.

Этим положениям традиционной идеалистической концепции сознания мы противопоставляем другие, в которых может быть резюмирована наша концепция. А. Сознание — это специфическая форма отражения объективной действительности, существующей вне и независимо от него, поэтому психический факт не определяется однозначно одним лишь отношением к субъекту, переживанием которого он является. Он предполагает отношение к объекту, который в нем отражается. Будучи выражением субъекта и отражением объекта, сознание — это единство переживания и знания. Б. Психическое переживание — непосредственная данность, но познается и осознается оно опосредованно через свое отношение к объекту. Психический факт — единство непосредственного и опосредованного. В. Психическое несводимо к одному лишь «явлению сознания», к его отражению в себе самом. Сознание человека — не замкнутый внутренний мир. В собственном внутреннем содержании оно определяется посредством своего отношения к объективному миру. Сознание субъекта несводимо к чистой, т. е. абстрактной, субъективности, извне противостоящей всему объективному. Сознание — это осознанное бытие, единство субъективного и объективного.

В радикальном противоречии со всей идущей от Декарта идеалистической психологией, которая признавала явления сознания непосредственной данностью, центральным в психологии должно быть признано то положение, что психическое включено в связи, выходящие за пределы внутреннего мира сознания, опосредовано отношениями к внешнему, предметному миру и лишь на основе этих отношений может быть определено. Сознание всегда является осознанным бытием. Сознание предмета определяется через свое отношение к предмету сознания. Оно формируется в процессе общественной практики. Опосредование сознания предметом — это реальная диалектика исторического развития человека. В продуктах человеческой — по существу своему общественной — деятельности сознание не только проявляется, через них оно и формируется.

Отношение сознания, психики к бытию никак не может быть сведено к одному лишь отношению теоретического субъекта к объекту. Оно включает и практическое отношение. Сознание не только знание и отображение — рефлексия бытия, но и практическое отношение к нему субъекта.

Чисто теоретическое сознание — абстракция; свою реальную основу эта абстракция получает только на высших ступенях развития, когда с выделением из практической деятельности деятельности теоретической впервые вычленяется теоретическое сознание как относительно самостоятельное производное образование, связанное со специфической установкой субъекта на познание. Теоретическое отношение — отношение производное; первичным и определяющим является, как правило, отношение практическое, которое в конечном счете охватывает и пронизывает теоретическую деятельность сознания. Это сказывается во всем строении сознания. Сознание по глубочайшему своему существу не только созерцание, отображение, рефлексия, но также отношение и оценка, признание, стремление и отвержение, утверждение и отрицание и т. д. Сознание человека — это свидетельство и производный компонент его реальной жизни. Содержание и смысл сознания как реального психологического образования опреде-

ляется контекстом жизни — реальными жизненными отношениями, в которые включен человек, его делами и поступками.

Сознание выражает бытие индивида. Каждый индивид, и человек в том числе, связан с окружающим его миром и нуждается в нем. Эта реальная, материальная, практическая связь человека и любого живого существа с миром выражается в многообразной системе сил, динамических тенденций. Их порождает в индивиде то, что оказывается значимым для него в мире. Значимое для человека, для личности как общественного индивида не сводится к одному лишь личностному, только партикулярно-личностно значимому, оно включает и общественно значимое, всеобщее, которое, становясь значимым для личности и в этом смысле личностно значимым, не перестает оставаться общественно значимым.

Практическое сознание человека как общественного существа — это в высших своих проявлениях нравственное сознание. Общественно значимое, переходя в личностно значимое для человека, порождает в нем динамические тенденции долженствования, далеко выходящие за пределы динамических тенденций только личностных влечений. Противоречивое единство одних и других определяет мотивацию человеческого поведения.

ПСИХИКА И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Всякое действие человека исходит из тех или иных *мотивов* и направляется на определенную *цель*; оно разрешает ту или иную *задачу* и выражает определенное отношение человека к окружающему. Оно вбирает в себя, таким образом, всю работу сознания и всю полноту непосредственного переживания. Каждое самое простое человеческое действие — реальное физическое действие человека — является неизбежно вместе с тем и каким-то психологическим актом, более или менее насыщенным переживанием, выражающим отношение действующего к другим людям, к окружающим. Стоит только попытаться обособить переживание от действия и всего того, что составляет его внутреннее содержание, — мотивов и целей, ради которых человек действует, задач, которые его действия определяют, отношения человека к обстоятельствам, из которых рождаются его действия, — чтобы переживание неизбежно исчезло вовсе. Жизнью подлинных больших переживаний живет только тот, кто занят непосредственно не своими переживаниями, а реальными, жизненно значимыми делами, — и обратно — подлинные, сколько-нибудь значимые в жизни человека деяния всегда исходят из переживания. Когда специально ищут переживание, находят пустоту. Но пусть человек отдастся действию — глубокому, жизненному — и переживания нахлынут на него. Переживание рождается из поступков, в которых завязываются и развязываются отношения между людьми, — как и самые поступки, особенно такие, которые становятся существенными обстоятельствами в жизни человека, рождаются из переживаний. Переживание — и результат и предпосылка действия, внешнего или внутреннего. Взаимопроникая и питая друг друга, они образуют подлинное единство, две друг в друга взаимопереходящие стороны единого целого — жизни и деятельности человека.

Формируясь в деятельности, психика, сознание в деятельности, в поведении и проявляется. Деятельность и сознание — не два в разные стороны обращенных аспекта. Они образуют органическое целое — не тожество, но единство. Движимый каким-нибудь влечением, человек будет действовать иначе, когда он осозна-

ет его, т. е. установит объект, на который оно направлено, чем действовал, пока он его не осознал. Сам факт осознания своей деятельности изменяет условия ее протекания, а тем самым ее течение и характер; деятельность перестает быть простой совокупностью ответных реакций на внешние раздражители среды; она по-иному регулируется; закономерности, которым она подчиняется, выходят за пределы одной лишь физиологии; объяснение деятельности требует раскрытия и учета психологических закономерностей. С другой стороны, анализ человеческой деятельности показывает, что самая *осознанность* или *неосознанность* того или иного *действия зависит от отношений, которые складываются в ходе самой деятельности*. В ходе деятельности действие осознается, когда частичный результат, который им достигается, превращается в прямую цель субъекта, и перестает осознаваться, когда цель переносится дальше и прежнее действие превращается лишь в способ осуществления другого действия, направляемого на более общую цель: по мере того как более мелкие частные задачи приобретают относительную самостоятельность, действия, на них нацеленные, осознаются; по мере того как они вбираются в более обширные общие задачи, действия, на них направленные, выключаются из сознания, переходят в подсознательное. *Таким образом, сознание включается и выключается в зависимости от отношений* — между задачами и способами их осуществления, — *которые складываются в самом процессе деятельности*. Сознание не является *внешней* силой, которая *извне* управляет деятельностью человека. Будучи предпосылкой деятельности, сознание вместе с тем и ее результат. Сознание и деятельность человека образуют подлинное единство.

Сознательное действие — это не действие, которое *сопровождается* сознанием, которое *помимо* своего объективного обнаружения имеет еще субъективное выражение. Сознательное действие отличается от неосознанного в самом своем объективном обнаружении: его структура иная и иное его отношение к ситуации, в которой оно совершается; оно иначе протекает. Определение деятельности человека в отрыве от его сознания так же невозможно, как определение его сознания в отрыве от тех реальных отношений, которые устанавливаются в деятельности. Так же как явление сознания не может быть однозначно определено вне своего отношения к предмету, так и акт поведения не может быть однозначно определен вне своего отношения к сознанию. *Одни и те же* движения могут означать *различные* поступки, и *различные* движения — *один и тот же* поступок. Внешняя сторона поведения не определяет его однозначно, потому что акт деятельности сам является единством внешнего и внутреннего, а не только внешним фактом, который лишь внешним образом соотносится с сознанием. Акт человеческой деятельности — это сложное образование, которое, не будучи только психическим процессом, выходя за пределы психологии в области физиологии, социологии и т. д., внутри себя включает психологические компоненты. Учет этих психологических компонентов является необходимым условием раскрытия закономерностей поведения. Бихевиористское понимание поведения должно быть так же радикально преодолено, как и интроспективное понимание сознания.

Поведение человека не сводится к простой совокупности *реакций*, оно включает систему более или менее сознательных *действий* или *поступков*. Сознательное действие отличается от реакции иным отношением к объекту. Для реакции предмет есть лишь раздражитель, т. е. внешняя причина или толчок, ее

вызывающий. Действие — это сознательный акт деятельности, который направляется на объект. Реакция преобразуется в сознательное действие по мере того, как формируется предметное сознание. Действие, далее, становится *поступком* по мере того, как и отношение действия к действующему субъекту, к самому себе и к другим людям как субъектам, поднявшись в план сознания, т. е. превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие. Поступок отличается от действия иным отношением к субъекту. Действие становится поступком по мере того, как формируется самосознание. Генезис поступка и самосознания — это сложный, обычно внутренне противоречивый, но единый процесс, так же единым процессом является генезис действия как сознательной операции и генезис самого предметного сознания. Различные уровни и типы сознания означают вместе с тем и различные уровни или типы поведения (реакция, сознательное действие, поступок). Ступени в развитии сознания означают изменения внутренней природы действия или актов поведения, а изменение внутренней природы есть вместе с тем и изменение психологических закономерностей их внешнего объективного протекания. Поэтому структура сознания принципиально может быть определена по внешнему, объективному протеканию действия. Преодоление бихевиористской концепции поведения является вместе с тем и преодолением интроспективной концепции сознания.

Наша психология включает, таким образом, в область своего изучения и определенный, а именно *психологический* аспект или сторону деятельности или поведения. Путь нашей психологии не может заключаться в том, чтобы вернуться к изучению психики, оторванной от деятельности, существующей в замкнутом внутреннем мире. Ошибка поведенческой психологии заключалась не в том, что она и в психологии хотела изучать человека в деятельности, а в том, как она понимала эту деятельность, и в том, что она хотела деятельность человека в целом подчинить закономерностям биологизированной психологии. Психология не изучает поведение в целом, но она изучает *психологические* особенности деятельности. Наше понимание деятельности, психологические особенности которой изучает психология, при этом так же радикально отличается от механистического понимания поведения, как наше понимание психики от ее субъективно-идеалистической трактовки.

Решение вопроса не может заключаться в том, чтобы дать «синтез» одной и другой концепции. Такой «синтез», поскольку он утверждал бы, что нужно изучать и деятельность и сознание, объективное обнаружение поведения и, помимо того, его субъективное выражение, фактически неизбежно привел бы к объединению механистического понимания деятельности с идеалистическим пониманием сознания. Подлинного единства сознания и поведения, внутренних и внешних проявлений можно достигнуть не внешним, механическим объединением интроспективного идеалистического учения о сознании и механистического бихевиористского учения о поведении, а лишь радикальным преодолением как одного, так и другого.

Единство сознания и поведения, внутреннего и внешнего бытия человека раскрывается для нас в самом их содержании.

Всякое переживание субъекта всегда и неизбежно является, как мы видим, переживанием чего-то и знанием о чем-то. Самая внутренняя его природа определяется опосредованно через отношение его к внешнему, объективному миру. Я не могу сказать, что я переживаю, не соотнеся своего переживания с объек-

том, на который оно направлено. Внутреннее, психическое неопределимо вне соотнесения с внешним, объективным. С другой стороны, анализ поведения показывает, что внешняя сторона акта не определяет его однозначно. Природа человеческого поступка определяется заключенным в нем отношением человека к человеку и окружающему его миру, составляющим его внутреннее содержание, которое выражается в его мотивах и целях. Поэтому не приходится соотносить поведение как нечто лишь внешнее с сознанием как чем-то лишь внутренним; поведение само уже представляет собою единство внешнего и внутреннего, так же как, с другой стороны, всякий внутренний процесс в определенности своего предметно-смыслового содержания представляет собой единство внутреннего и внешнего, субъективного и объективного.

Таким образом, единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта. Одно и то же отношение к объекту обусловливает и сознание и поведение, одно — в идеальном, другое — в материальном плане. Этим в самой основе своей преодолевается традиционный картезианский дуализм.

Психофизическая проблема

Принадлежность каждого психического процесса конкретному индивиду, в жизнь которого он включается как переживание, и отношение его к внешнему предметному миру, который он отражает, свидетельствуют о связи психического с физическим и ставят так называемую *психофизическую проблему*, т. е. вопрос о взаимоотношении психического и физического.

Различное решение этого вопроса служит основным водоразделом между материализмом и идеализмом. Материализм утверждает первичность материи и рассматривает психику, сознание, дух, идею как нечто производное; идеализм разных видов и толков, наоборот, утверждает первенство и независимость идеи, духа, сознания, психики.

С тех пор как Декарт резко противопоставил друг другу материю и дух как две различные субстанции, психофизическая проблема приобрела особенную остроту. В принципе, в философском плане душа и тело, психика и организм были дуалистически разъединены. Между тем факты сначала обыденной жизни, а затем и данные все более углубленного научного исследования на каждом шагу свидетельствовали о наличии между ними определенных взаимоотношений. Особенно яркие доказательства взаимосвязи психики и организма дали генетическое исследование и патология. Изучение развития нервной системы в филогенезе с показательной ясностью вскрыло соответствие между уровнем развития центральной нервной системы и психики. Изучение патологических случаев, особенно нарушения деятельности различных участков коры больших полушарий головного мозга, которые влекли за собой выпадение или нарушение психических функций, с полной доказательностью установило зависимость, существующую между психикой и деятельностью коры. Наконец, и в пределах нормального функционирования организма многообразно обнаруживается взаимосвязь в изменении физиологических и психологических функций. Эти факты нужно было теоретически интерпретировать, чтобы согласовать их с философскими предпосылками. В этих целях на основе дуалистических предпосылок, установ-

ленных Декартом, были выдвинуты две основные теории: теория психофизического параллелизма и теория взаимодействия.

Обе эти теории исходят из внешнего противопоставления психических и физических процессов; в этом противопоставлении и заключается их основной порок. <...>

Этим дуалистическим теориям, господствовавшим в традиционной психологии, противопоставляются теории тожества. Теории тожества сводят психическое к физическому или, наоборот, физическое к психическому.

Сведение психического к физическому лежит в основе поведенческой психологии. С точки зрения этой механистической психологии данные сознания могут быть безостаточно сведены к физиологическим процессам и в конце концов описаны в тех же терминах механики и химии, что и физические данные; они не являются своеобразным видом существования. Это позиция вульгарного механистического материализма. Она совершенно не в состоянии объяснить те в высшей степени сложные взаимоотношения между мозгом и психикой, которые раскрыла современная психоневрология.

Наряду с этой механистической теорией выступает и идеалистическая теория тожества в духе феноменализма или откровенного спиритуализма.

В противовес как дуализму, противопоставляющему психическое и физическое, так и учению о тожестве психического и физического в духе механистического материализма у одних, спиритуализма у других, советская психология исходит из их единства, внутри которого и психическое и физическое сохраняют свои специфические свойства.

Принцип психофизического единства — первый основной принцип советской психологии. Внутри этого единства определяющими являются материальные основы психики; но психическое сохраняет свое качественное своеобразие; оно не сводится к физическим свойствам материи и не превращается в бездейственный эпифеномен.

Признанием этих общих философских положений дело психологии в разрешении психофизической проблемы не заканчивается. Не достаточно признать принцип психофизического единства как руководящее начало, надо конкретно реализовать его. Это трудная задача, о чем свидетельствуют многократные попытки как со стороны психологов, так и со стороны физиологов разрешить эту задачу.

При разрешении психофизической проблемы, с одной стороны, необходимо вскрыть органически-функциональную зависимость психики от мозга, от нервной системы, от органического «*субстрата*» психофизических функций: психика, сознание, *мысль — «функции мозга»*; с другой — в соответствии со специфической природой психики как отражения бытия — необходимо учесть зависимость ее от объекта, с которым субъект вступает в действенный и познавательный контакт: *сознание — осознанное бытие*. Мозг, нервная система составляют материальный субстрат психики, но для психики не менее существенно отношение к материальному объекту, который она отражает. Отражая бытие, существующее вне и независимо от субъекта, психика выходит за пределы внутриорганических отношений.

Вульгарный материализм пытается свести решение психофизической проблемы к одной лишь первой зависимости. В результате приходят к представлению об однозначной детерминированности сознания изнутри одними лишь

внутриорганическими зависимостями. В какие бы модные одежды такая трактовка психофизической проблемы ни рядилась, принципиально она не выходит за пределы старой мудрости Л. Бюхнера и Я. Молешотта. Вместе с Д. И. Писаревым и его западноевропейскими единомышленниками, отожествившими мышление с выделением желчи и мочи, вульгарные материалисты забывают о специфике психики; являясь отражением мира, она принципиально выходит за пределы лишь внутриорганических отношений[1]. Поскольку психика — отражение действительности, поскольку сознание — это осознанное бытие, они не могут не детерминироваться также своим объектом, предметным содержанием мысли, осознаваемым бытием, всем миром, с которым человек вступает в действенный и познавательный контакт, а не только лишь одними отправлениями его организма как таковыми.

Иногда — особенно отчетливо у Б. Спинозы — этот второй гносеологический аспект психофизической проблемы, выражающийся в зависимости сознания от объекта, вытесняет или подменяет первую функционально-органическую связь психики с ее «субстратом».

Единство души и тела, с точки зрения Спинозы, основывается на том, что тело индивида является объектом его души. «Что душа соединена с телом, это мы доказали из того, что тело составляет объект души»[2]. В попытке так установить психофизическое единство реальная связь структуры и функции подменяется идеальной, гносеологической связью идеи и ее объекта.

В отличие как от одной, так и от другой из этих попыток разрешить психофизическую проблему в плане только одной из двух зависимостей, действительное ее разрешение требует включения обеих.

Первая связь психики и ее субстрата раскрывается как отношение строения и функции; она, как будет видно дальше, определяется положением о единстве и взаимосвязи строения и функции. Вторая связь — это связь сознания как отражения, как знания, с объектом, который в нем отражается. Она определяется положением о единстве субъективного и объективного, в котором внешнее, объективное опосредует и определяет внутреннее, субъективное. Речь при этом, очевидно, не может идти о рядоположном существовании двух разнородных и между собой никак не связанных детерминаций. Ведущая роль принадлежит здесь связи индивида с миром, с которым он вступает в действенный и познавательный контакт[3].

---

[1] К. Маркс очень ярко это выразил, говоря о глазах и ушах, что это «органы, которые отрывают человека от пут его индивидуальности, превращая его в зеркало и эхо вселенной» (*Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 1. С. 75).

[2] *Спиноза Б.* Избранные произведения: В 2 т. М., 1957. Т. 1. С. 426, доказательство теоремы 21: «Эта идея души соединена с душою точно так же, как сама душа соединена с телом».

[3] Проведенный С. Л. Рубинштейном анализ связей психики с мозгом и с внешним миром стал одним из объектов резкой критики в период обсуждения и осуждения 2-го издания «Основ общей психологии» на рубеже 40—50-х гг. С. Л. Рубинштейн был несправедливо обвинен в космополитизме (в «преклонении перед иностранщиной», в недооценке и даже отрицании успехов отечественной науки, в частности физиологического учения И. П. Павлова) и снят со всех постов. В ходе этой антикосмополитической кампании некоторые психологи (А. Н. Леонтьев и другие) публично критиковали автора «Основ...» за то, что вся его монография якобы пронизана дуалистическими идеями так называемой двойной детерминации психики: с одной стороны, психика определяется изнутри — органическим субстратом, *мозгом* (такова внутренняя детерминация); с другой стороны, она определяется извне — отражаемым *объектом* (внешняя детерминация).

Оба выделенные анализом соотношения, детерминирующие психику, включаются в единый контекст, которым они в целом и определяются. Для разрешения психофизической проблемы особенно существенно правильно их соотнести.

Психический процесс, который принципиально не сводится к только нервному физиологическому процессу, выступает по большей части как действие, направленное на разрешение задачи, предмет и условия которой заданы прямо или косвенно, непосредственно или опосредованно предметным миром. Природа этой задачи определяет характер неврологических механизмов, которые включаются в процесс ее разрешения.

Это положение отчетливо выступает, например, в правильно поставленном психофизиологическом исследовании движения, которое показывает, что с изменением задачи, которая разрешалась движением, отношения к ней со стороны субъекта, его мотивации, составляющей внутреннее *психологическое* содержание действия, изменяется также *неврологический* уровень и механизмы осуществления движения (см. главу о движении). Действие человека является подлинным психофизическим единством. Таким образом, в плане конкретного исследования преодолеваются вульгарные представления, насквозь пронизанные традиционным дуализмом, согласно которым психические моменты в человеческой деятельности будто бы являются внешними силами, извне управляющими движением, а последнее — чисто физическим образованием, для физиологической характеристики которого безразличен тот психофизический контекст, в который оно включено.

Лишь в таком единстве обоих соотношений, в которые включается психика, перестраивается понимание каждого из них, до конца преодолевается психофизический дуализм, непреодолимый, пока каждое из них берется порознь, причем психика, соотносясь, неизбежно противопоставляется мозгу, субстрату или объекту. На самом деле мы в конечном счете имеем не два равноправных и внеположных соотношения. Одно из них в действительности включено в другое и в свою очередь определяет его.

В онтогенезе строение мозга обусловливает возможные для данного индивида формы поведения, его образа жизни; в свою очередь образ жизни обусловливает строение мозга и его функции. Ведущим, определяющим является при этом

Однако критика легко опровергается. С. Л. Рубинштейн с самого начала (в частности, на комментируемых страницах) специально оговаривает, что, с его точки зрения, вообще не может быть и речи о *рядоположном* существовании двух разнородных и не взаимосвязанных детерминаций. Подобной рядоположности просто нет, поскольку *ведущим*, определяющим является развитие образа жизни, в процессе изменения и перестройки которого происходит развитие организмов и их органов (в том числе мозга) вместе с их психофизиологическими функциями. Эту главную идею С. Л. Рубинштейн последовательно реализует в «Основах общей психологии».

Ту же идею С. Л. Рубинштейн разработал на методологическом уровне в своей следующей монографии «Бытие и сознание», основываясь на выдвинутом им философском монистическом принципе детерминизма: *внешние* причины всегда действуют только *через внутренние* условия (т. е. в данном случае через специфические закономерности развития индивида, человека, организма, его мозга). Он подчеркивает, что «никак не приходится обособлять и противопоставлять одно другому — отношение психического к мозгу и к внешнему миру... Психическая деятельность — это деятельность мозга, взаимодействующего с внешним миром, отвечающего на его воздействия... Только правильно поняв связь психического с внешним миром, можно правильно понять и связь его с мозгом... Мозг — только орган, служащий для осуществления взаимодействия с внешним миром *организма, индивида, человека*. Сама деятельность мозга зависит от взаимодействия человека с внешним миром, от соотношения его деятельности с условиями его жизни, с его потребностями... Мозг — только *орган* психической деятельности, человек — ее *субъект*» («Бытие и сознание». С. 5, 7). *(Примеч. сост.)*

развитие образа жизни, в процессе перестройки и изменения которого происходит развитие организмов и их органов — в том числе мозга — заодно с их психофизическими функциями.

При переходе от биологических форм существования и жизнедеятельности животных к историческим формам общественно-исторической деятельности у человека изменяются материальные основы, определяющие психику, и она сама. С переходом от биологического развития к историческому у человека психика переходит на новую, высшую, ступень. Этой высшей, качественно специфической ступенью в развитии психики является сознание человека.

С развитием у человека трудовой деятельности, которая материализуется в определенных продуктах, сознание человека, формирующееся и развивающееся в процессе этой деятельности, опосредуется предметным бытием исторически создаваемой материальной и духовной культуры. Будучи «продуктом» мозга, сознание становится *историческим* продуктом. Генезис сознания неразрывно связан со становлением человеческой личности, с выделением ее из окружающего и противопоставлением ей окружающего как предметного мира, объекта ее деятельности. Становление предметного сознания, в котором субъект противополагается объекту, является по существу не чем иным, как идеальным аспектом становления личности как реального субъекта общественной практики. Сознание предполагает возможность индивида выделить себя из природы и осознать свое отношение к природе, к другим людям и к самому себе. Оно зарождается в процессе материальной деятельности, изменяющей природу, и материального общения между людьми. Получая в *речи*, в языке форму реального практического существования, сознание человека развивается как продукт общественной жизни индивида.

Появление психики и развитие новых форм ее всегда связано с появлением и развитием новых форм жизни, новых форм существования. Так, в частности, появление и развитие сознания — этой высшей специфически человеческой формы психики — связано с развитием общественной жизни.

ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

Уяснение природы психического определяет теоретические задачи психологии, специфику психологического познания. Анализ любого психического явления показывает, что осознание — а значит, всякое, даже наивное познание — психических явлений всегда предполагает раскрытие тех предметных связей, посредством которых психические переживания впервые выделяются из мистической туманности чистой непосредственности, лишенной всякой определенности и членораздельности, и определяются как объективные психологические факты. Поскольку предметные отношения могут быть неправильно или неполно, неадекватно раскрыты в непосредственных данных сознания, эти последние могут давать неадекватное познание психических явлений. Не все то, что человек переживает, он адекватно осознает, потому что не все отношения, выражающиеся в переживании и определяющие его, сами адекватно даны в сознании как отношения. Именно поэтому встает *задача — отличного от простого переживания — познания психического посредством раскрытия тех объективных связей, которыми оно объективно определяется. Это и есть задача психологии. Психологическое познание — это опосредованное познание психического через раскрытие его существенных, объективных связей и опосредований.*

Психологическая наука, радикально отличная от основных тенденций традиционной психологии, изучавшей функции или структуру сознания только имманентно, в замкнутом внутреннем мире, должна исходить при изучении человеческого сознания из его отношения к предметному миру объективной действительности.

Заодно с преодолением дуалистического противопоставления психического как будто бы замкнутого внутреннего мира миру внешнему падает традиционное дуалистическое противопоставление самонаблюдения, интроспекции внешнему наблюдению, падает самое понятие самонаблюдения в его традиционной трактовке, которая, замыкая самонаблюдение в самодовлеющем внутреннем мире, механически противопоставляет его внешнему, объективному наблюдению.

Поскольку, с одной стороны, действие или поступок не могут быть определены вне своего отношения к внутреннему содержанию сознания, объективное психологическое наблюдение, исходящее из внешней стороны поведения, не может брать внешнюю сторону поведения в отрыве от внутренней его стороны. С другой стороны, осознание моих собственных переживаний совершается через раскрытие их отношений к внешнему миру, к тому, что в них переживается, познание психических фактов, исходящее из внутренней их стороны, из самонаблюдения, не может определить, что собственно оно дает, вне соотношения психического, внутреннего с внешним.

Пусть я исхожу из самонаблюдения: мне даны мои переживания так, как мои переживания никому другому не могут быть даны. Многое из того, что сторонний наблюдатель должен был бы установить косвенным путем посредством кропотливого исследования, мне как будто непосредственно открыто. Но все же: что собственно представляет собой мое переживание, каково объективное психологическое содержание того процесса, субъективным показателем которого оно служит? Чтобы установить это и проверить показания моего сознания, я вынужден, становясь исследователем собственной психики, прибегнуть принципиально к тем же средствам, которыми пользуется в объективном психологическом исследовании сторонний наблюдатель. Сторонний наблюдатель вынужден прибегнуть к опосредованному познанию моей психики через изучение моей деятельности не потому только, что ему непосредственно не даны мои переживания, но и потому, что по существу нельзя объективно установить психологический факт или проверить объективность психологического познания иначе, как через деятельность, через практику. <...>

Восприятие предполагает наличие реального объекта, непосредственно действующего на наши органы чувств. Оно всегда при этом есть восприятие какого-то материала (предмета, текста, нот, чертежа), которое совершается в определенных реальных условиях (при определенном освещении и пр.). Для того чтобы установить наличие этого объекта и, значит, наличие восприятия (а не галлюцинации), необходимо, очевидно, прибегнуть к ряду операций, совершаемых в определенных реальных условиях. Для того, например, чтобы утверждение о четкости восприятия не было фразой, лишенной всякого определенного значения, нужно прибегнуть к объективному мерилу, дающему возможность придать утверждению точное содержание, например: четкость и острота зрения при чтении такого-то текста в таких-то реальных условиях, на таком-то расстоянии, при таком-то освещении. Но для того чтобы это установить, необходимо, очевидно, испытать функцию в этих конкретных реальных условиях — действительно прочитать этот текст.

Воспроизведение предполагает соответствие воспроизведенного образа реальному объекту. Для того чтобы установить наличие этого соответствия и, значит, наличие подлинного

воспроизведения (а не воображения) и характер соответствия (степень точности) и, значит, психологические особенности воспроизведения или памяти, необходимо, очевидно, объективизировать воспроизведенный образ, выявить его вовне, хотя бы зафиксировать словесно и создать таким образом возможность проверки этого соответствия в определенных условиях, доступных реальному контролю.

Имеется ли налицо действительно мышление (а не случайная ассоциация представлений), определяется тем, осознаны ли объективные предметные отношения, которые дают решение задачи. Но дают ли осознанные в данном психологическом процессе отношения действительное решение задачи, — это доказывается и проверяется ее решением. Субъективное чувство понимания — это симптом, который может быть обманчивым. Оно по существу заключает в себе гипотезу о возможных действиях субъекта. Эта гипотеза проверяется действием: понимание решения задачи определяется умением ее решить, а умение ее решить доказывается ее решением. <...>

Через посредство деятельности субъекта его психика становится познаваема для других. Через посредство нашей деятельности объективно познаем нашу психику, проверяя показания нашего сознания, даже мы сами. Случается поэтому — каждый это когда-либо испытывал, — что собственный наш поступок внезапно открывает нам в нас чувство, о существовании которого мы не подозревали, и совсем по-новому нам же освещает наши собственные переживания. Мы сами через нашу деятельность, не непосредственно, а в испытаниях жизни глубже всего познаем самих себя. По тем же самым данным нашей деятельности познают нашу психику и другие. Понятным, таким образом, становится, что другие люди, перед которыми разворачивается наша деятельность, иногда раньше замечают в нас вновь зародившееся чувство, во власти которого мы находимся, чем мы сами его осознаем, и порой даже правильнее судят о нашем характере и о наших реальных возможностях, чем мы сами в состоянии это сделать.

Показания нашего сознания о наших собственных переживаниях, данные самонаблюдения, как известно, не всегда достоверны; иногда мы не осознаем или неадекватно осознаем свои переживания. Для познания собственной психики мы всегда должны исходить — в принципе так же, как при познании чужой психики, но лишь в обратной перспективе — из единства внутренних и внешних проявлений. Интроспекция как такое погружение во внутреннюю сторону, которое бы вовсе изолировало и оторвало психическое от внешнего, объективного, материального, не может дать никакого психологического познания. Она уничтожает самое себя и свой объект. *Психическое переживается субъектом как непосредственная данность, но познается лишь опосредованно — через отношение его к объективному миру.* В этом ключ к разгадке таинственной природы психологического познания; отсюда открывается путь для преодоления феноменализма, разъедающего систему традиционной психологии.

Единство между сознанием и деятельностью, которое таким образом устанавливается, создает основу объективного познания психики: падает утверждение субъективной идеалистической психологии о непознаваемости чужой психики и утверждение противников психологии о субъективности, т. е. ненаучности, всякого психологического познания; психика, сознание может стать предметом объективного познания.

Это единство является основой подлинно научного объективного познания психики. Оно открывает возможность идти к познанию внутреннего содержания личности, ее переживаний, ее сознания, исходя из внешних данных ее поведения, из дел ее и поступков. Оно дает возможность как бы просвечивать через

внешние проявления человека, через его действия и поступки его сознание, тем самым освещая психологические особенности его поведения. Деятельность человека, — как писал К. Маркс о промышленной деятельности, — является «*раскрытой* книгой *человеческих сущностных сил*, чувственно представшей перед нами человеческой *психологией*» [1].

Единство сознания и поведения, однако, не тожество; речь идет не об автоматическом совпадении внешних и внутренних проявлений человека. Действия людей по отношению к окружающему не всегда непосредственно соответствуют тем чувствам, которые они к ним питают: в то время как человек действует, в нем обычно перекрещиваются различные, порой противоречивые чувства. Внешне различные и даже противоположные поступки могут выражать применительно к различным условиям конкретной ситуации одни и те же черты характера и проистекать из одних и тех же тенденций или установок личности. Обратно: внешне однородные и как будто тожественные поступки могут совершаться по самым разнородным мотивам, выражая совершенно неоднородные черты характера и установки или тенденции личности. Один и тот же поступок один человек может совершать для того, чтобы помочь кому-нибудь, а другой — чтобы перед кем-нибудь выслужиться. Одна и та же черта характера, застенчивость например, может в одном случае проявиться в смущении, растерянности, в другом — в излишней шумливости и как будто развязности поведения, которой прикрывается то же смущение. Самое же это смущение и застенчивость нередко порождаются диспропорцией в одних случаях между притязаниями личности и ее способностями, в других — между ее способностями и достижениями и множеством других самых разнообразных и даже противоположных причин. Поэтому ничего не поймет в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним поведением вскрыть свойства личности, ее направленность и мотивы, из которых исходит ее поведение. Бывают случайные поступки, нехарактерные для человека, и не всякая ситуация способна адекватно выявить внутренний облик человека (поэтому перед художниками встает специальная композиционная задача — найти такую, для каждого действующего лица специфическую, ситуацию, которая в состоянии выявить именно данный характер). Непосредственные данные поведения могут быть так же обманчивы, как и непосредственные данные сознания, самосознания, самонаблюдения. Они требуют истолкования, которое исходит из внешних данных поведения как отправных точек, но не останавливается на них как на чем-то конечном и самодовлеющем. Отдельный, изолированно взятый, как бы выхваченный из контекста, акт поведения обычно допускает самое различное истолкование. Его внутреннее содержание и подлинный смысл обычно раскрываются лишь на основе более или менее обширного контекста жизни и деятельности человека — так же, как смысл фразы часто раскрывается лишь из контекста речи, а не определяется однозначно одним лишь словарным значением составляющих ее слов. Таким образом, между внутренними и внешними проявлениями человека, между его сознанием и поведением всегда существует связь, в силу которой внутренняя психологическая природа акта деятельности сказывается и на внешнем его протекании. Однако это отношение между ними не зеркально; их единство — не автоматическое совпадение; оно не всегда

---

[1] См.: *К. Маркс, Ф. Энгельс.* Соч. Т. 42. С. 123

адекватно. Если бы это отношение между внутренней психологической природой акта и его внешним протеканием вовсе не существовало, объективное психологическое познание было бы невозможно; если бы оно всегда было адекватно, зеркально, так что каждый совершенный акт не требовал бы никакого истолкования для квалификации его внутренней природы, психологическое познание было бы излишне. Но это отношение существует, и оно не однозначно, не зеркально; поэтому психологическое познание и возможно, и необходимо.

В своем конкретном содержании психика человека, его сознание, образ его мыслей зависят от образа его жизни и деятельности, формируясь в процессе их развития. Основное значение для понимания психики животных приобретает изучение ее развития в процессе биологической эволюции, для понимания сознания человека — его развитие в историческом процессе: *психология изучает психику в закономерностях ее развития*. Психология изучает при этом не одни лишь абстрактно взятые функции, а психические процессы и свойства конкретных индивидов в их реальных взаимоотношениях со средой; психология человека — психику, сознание человека как конкретной личности, включенной в определенную систему общественных отношений. Сознание человека формируется и развивается в процессе общественно организованной деятельности (труда, обучения); оно *исторический* продукт. Психология человека не перестает из-за этого быть *естественной* наукой, изучающей психологическую *природу* человека, но она вместе с тем и даже тем самым (а не несмотря на это) *историческая* наука, поскольку самая природа человека — продукт истории.

Психология человека обусловлена общественными отношениями, поскольку сущность человека определена совокупностью общественных отношений. Если в отличие от организма как только биологического индивида термином «личность» обозначить социальный индивид, то можно будет сказать, что психология человека изучает психику как качественно специфическое свойство личности или что она изучает психику личности в единстве ее внутренних и внешних проявлений. Всякое изучение сознания вне личности может быть только идеалистическим, так же как всякое изучение личности помимо сознания может быть только механистическим. Изучая сознание в его развитии, психология изучает его в процессе становления сознательной личности.

Закономерности общественного бытия являются наиболее существенными ведущими закономерностями развития человека. Психология в своем познании психики человека должна поэтому исходить из них, но, однако, никак не сводить ни психологические закономерности к социальным, ни социальные к психологическим. Точно так же — как ни велико значение физиологического анализа «механизмов» психических процессов для познания их природы, — никак нельзя свести закономерности психических процессов к физиологическим закономерностям. Отражая бытие, существующее вне и независимо от субъекта, психика выходит за пределы внутриорганических отношений и выражается в качественно иной, отличной от физиологической, системе понятий; она имеет свои специфические закономерности. *Основная, конечная теоретическая задача психологии и заключается в раскрытии специфических психологических закономерностей.*

Психологическое познание — это познание психического, опосредованного всеми существенными конкретными связями, в которые включена жизнь человека; оно поэтому изучение не только механизмов психики, но и ее конкретного содержания.

Эти последние формулы означают принципиальное преодоление чисто абстрактной психологии: они означают приближение психологии к конкретным вопросам практической жизни[1].<...>

а) Процесс, деятельность как основной способ существования психического

Основным способом существования психического является его существование в качестве процесса, в качестве деятельности. Это положение непосредственно связано с рефлекторным пониманием психической деятельности, с утверждением, что психические явления возникают и существуют лишь в процессе непрерывного взаимодействия индивида с окружающим его миром, непрекращающегося потока воздействия внешнего мира на индивида и его ответных действий, причем каждое действие обусловлено внутренними причинами, сложившимися у данного индивида в зависимости от внешних воздействий, определивших его историю.

В соответствии с этим исходная задача психологического исследования — изучение психических процессов, психической деятельности. Так, исследование мышления должно прежде всего вскрыть его как процесс анализа, синтеза, обобщения. Психологическое исследование запоминания должно выявить, что делает человек, когда он запоминает; как он анализирует подлежащий запоминанию материал, группирует, синтезирует его, как его обобщает, каков состав и ход процесса, в результате которого совершается запоминание. При восприятии результат его — образ предмета — выступает в сознании человека при определенных условиях видимым образом как бы вне процесса, поскольку последний не осознается. В этом случае психологическое исследование должно, меняя условия протекания процесса (создавая затрудненные условия познания предмета, обращаясь к начальным этапам формирования восприятия), все же выявить процесс восприятия — чувственный (например, зрительный) анализ, синтез выделенных анализом сторон, обобщение, интерпретацию — словом, весь психический состав процесса восприятия.

Мы говорили до сих пор о процессе или деятельности, не различая их. Но их следует дифференцировать.

Во избежание всякой двусмысленности само понятие деятельности также должно быть дифференцировано. В одном смысле это понятие употребляется, когда говорят о деятельности человека. Деятельность в этом смысле — всегда взаимодействие субъекта с окружающим миром.

Понятие деятельность употребляется в науке (в физиологии) и соотносительно не с субъектом, а с органом (сердечная, дыхательная деятельность)[2]. В этом последнем смысле всякий психический процесс есть деятельность, а именно деятельность мозга.

---

[1] Приводимый далее фрагмент из книги С. Л. Рубинштейна «Бытие и сознание» (М., 1957, с. 255—264) дает представление о существенной эволюции воззрений С. Л. Рубинштейна на предмет психологической науки. В монографиях «Основы психологии» (1935) и «Основы общей психологии» (1940, 1946) автор разрабатывал принцип единства сознания (вообще психики) и деятельности, систематически не дифференцируя в самой психике объективно присущие ей два аспекта: психическое как *процесс* и как *продукт* (результат) указанного процесса. Отсюда обобщающие формулировки: человек и его *психика* проявляются, формируются (и изучаются) в деятельности; психология изучает *психику* в закономерностях ее развития и т. д. При этом деятельность обычно понимается строго однозначно — как практическая и теоретическая деятельность *субъекта*. Однако позднее — в неопубликованной книге «Философские корни психологии» (1946) и особенно в выросшей из нее монографии «Бытие и сознание» (1957), а также во всех последующих рукописях, книгах и статьях — С. Л. Рубинштейн систематически вычленяет в психике ее процессуальный аспект, доказывая, что именно *процесс* есть *основной* способ существования психического (другие способы его существования — *результаты* психического процесса и психические *свойства, состояния* и т. д.). *(Примеч. сост.)*

[2] *Деятельность* в этом смысле означает функционирование органа. Характеристика функции органа как деятельности подчеркивает роль в его функционировании взаимодействия организма со средой в отличие от трактовки функции как *отправления* органа, детерминированного якобы только изнутри.

О деятельности в другом смысле говорят применительно уже не к органу (в данном случае — мозгу), а к человеку как субъекту деятельности. Здесь надо различать процесс и деятельность. Всякая деятельность есть вместе с тем и процесс или включает в себя процессы, но не всякий процесс выступает как деятельность человека. Под деятельностью мы будем здесь разуметь такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему его миру, другим людям, к задачам, которые ставит перед ним жизнь. Так, мышление рассматривается как деятельность, когда учитываются мотивы человека, его отношение к задачам, которые он, мысля, разрешает, когда, словом, выступает личностный (а это прежде всего значит мотивационный) план мыслительной деятельности. Мышление выступает в процессуальном плане, когда изучают процессуальный состав мыслительной деятельности — те процессы анализа, синтеза, обобщения, посредством которых разрешаются мыслительные задачи. Реальный процесс мышления, как он бывает дан в действительности, представляет собой *и* деятельность (человек мыслит, а не просто ему мыслится), *и* процесс или деятельность, включающую в себя совокупность процессов (абстракцию, обобщение и т. д.).

В ходе исследования на первое место может выступать то процессуальный план, образующий необходимую основу мыслительной деятельности, то надстраивающийся над ним верхушечный личностный план, в котором мышление только и выступает как деятельность субъекта, выражающая его отношение к задачам, которые перед ним встают. Как деятельность, выражающая или осуществляющая отношение человека к окружающему, мышление, точно так же как восприятие и т. д., выступает уже в качестве деятельности познавательной, эстетической — вообще теоретической, а не просто психической. Психической она является только по своему процессуальному и мотивационному составу, а не по задачам, которые она как деятельность разрешает.

Деятельность человека как субъекта — это его практическая и теоретическая деятельность. Точка зрения, согласно которой психическая деятельность как таковая, как «производство» представлений, воспоминаний, вообще психических образований, якобы является деятельностью человека как субъекта (а не только его мозга), связана с прочно укоренившимися в психологии интроспекционистскими воззрениями. Лишь на основе интроспекционистской концепции представляется, что при так называемом произвольном запоминании или припоминании человек решает «мнемическую» задачу, заключающуюся в производстве определенного представления, и что производство представлений как таковых является в данном случае деятельностью человека. На самом деле, когда человек что-то припоминает, он не производит внутренние *психические* образы, а решает *познавательную задачу* по восстановлению хода предшествующих событий; подобно этому ученик, выучивающий заданный ему урок, осуществляет учебную, а не просто психическую деятельность.

Таким образом, понятие деятельности человека приобретает в конечном счете свой естественный, здравый смысл, очищенный от тех двусмысленностей, которые вносит в него психология, еще не освободившаяся от наследия интроспекционизма. Психология от этого будет в прямом выигрыше: она освободится от неблагодарной обязанности изучать совершенно фиктивный объект — интроспективно понимаемую психическую деятельность и вместе с тем получит непосредственный доступ к психологическому изучению подлинной деятельности человека — той деятельности, посредством которой он познает и изменяет мир.

Виды человеческой деятельности определяются по характеру основного «продукта», который создается в результате деятельности и является ее целью. С этой точки зрения можно различать практическую (специально трудовую) и теоретическую (специально познавательную) деятельности. Они образуют, собственно, единую деятельность человека, поскольку теоретическая выделяется в особую деятельность из первоначально единой практической лишь на определенном уровне, и продукты ее в конечном счете опять-таки включаются в практическую деятельность, поднимая последнюю на все более высокий уровень. Это и есть деятельность человека в собственном смысле слова.

Практическая деятельность выступает как материальная, а теоретическая (деятельность ученого, художника и т. д.) — как идеальная именно по характеру своего основного продукта, создание которого составляет ее цель. Практическая деятельность материальна, поскольку основной эффект, на который она направлена, заключается в изменении материального мира, в создании материальных продуктов. Теоретическая деятельность «идеальна», опять-

таки поскольку «идеален» продукт, который она порождает, — наука, искусство. Эта характеристика практической деятельности как материальной, а теоретической как идеальной по характеру *продукта*, составляющего ее цель, не определяет, как уже отмечалось, *состава* практической и теоретической деятельности. Нет такой теоретической деятельности, которая не включала бы каких-либо материальных актов, как-то: движения пишущей руки при написании текста книги — научной или художественной — или партитуры музыкального произведения — симфонии или оперы; а в деятельности скульптора, высекающего статую из мрамора, физического труда не меньше, чем в деятельности любого рабочего на производстве, хотя, создавая произведение искусства, он занят идеальной деятельностью. Подобно этому нет такой практической деятельности, которая, создавая материальный продукт, состояла бы только из материальных актов и осуществлялась бы без участия психических процессов. Поэтому и практическая деятельность человека должна войти в сферу психологического исследования.

В задачи психологического исследования входит изучение и теоретической, «идеальной» (в частности, познавательной деятельности ученого) и практической (прежде всего трудовой) деятельности — реальной, материальной, посредством которой люди изменяют природу и перестраивают общество. Психология, которая отказалась бы от изучения деятельности людей, утеряла бы свое основное жизненное значение. Таким образом, предмет психологического исследования никак не сконцентрирован на изучении «психической деятельности». Положение это имеет двойное острие: оно означает как то, что психология изучает не только психическую *деятельность*, но и психические процессы, так и то, что она изучает не только *психическую* деятельность, но и деятельность человека в собственном смысле слова, в ее психологическом составе. И именно в этом — в изучении психических процессов и в психологическом изучении деятельности человека, посредством которой он познает и изменяет мир, — и заключается основное. <...>

При изучении психической деятельности или психических процессов принципиально важно учитывать, что они обычно протекают одновременно на разных уровнях и что вместе с тем всякое внешнее противопоставление «высших» психических процессов «низшим» неправомерно, потому что всякий «высший» психический процесс предполагает «низшие» и совершается на их основе. Так, не приходится думать, что происходит либо непроизвольное запоминание, либо произвольное. Исследование показало, что, когда совершается произвольное запоминание, вместе с тем закономерно происходит и непроизвольное. Психические процессы протекают сразу на нескольких уровнях, и «высший» уровень реально всегда существует лишь неотрывно от «низших». Они всегда взаимосвязаны и образуют единое целое. Всякая познавательная деятельность, всякий мыслительный процесс, взятый в своей реальной конкретности, совершаются одновременно на разных уровнях, многопланово. Подспудно во всякую, казалось бы совсем абстрактную, мыслительную деятельность включены чувственные компоненты, продукты чувственных познавательных процессов; самые абстрактные понятия, взятые как реальные акты познания, представляют из себя пирамидальные сооружения, в которых абстракции все более высокого порядка образуют вершину, а в основе лежат, прикрытые несколькими слоями абстракций разного уровня, чувственные обобщения, продукты более или менее элементарной генерализации.

Аналогично обстоит дело и с мотивацией. При объяснении любого человеческого поступка надо учитывать побуждения разного уровня и плана в их реальном сплетении и сложной взаимосвязи. Мыслить здесь однопланово, искать мотивы поступка только на одном уровне, в одной плоскости, — значит заведомо лишить себя возможности понять психологию людей и объяснить их поведение.

б) Психические процессы и психические образования

В результате всякого психического процесса как деятельности мозга возникает то или иное образование — чувственный образ предмета, мысль о нем и т. д.[1]. Это образование

[1] Их мы обычно разумеем, говоря о психических явлениях.

(образ предмета), однако, не существует вне соответствующего процесса, помимо отражательной деятельности; с прекращением отражательной деятельности перестанет существовать и образ. Будучи продуктом, результатом психической деятельности, образ, фиксируясь (в слове), в свою очередь становится идеальным объектом и отправной точкой дальнейшей психической деятельности. Образ, следовательно, двояко, двусторонне включается в психическую деятельность.

Всякий эмоциональный процесс, т. е. процесс, в котором его эмоциональный эффект — изменение эмоционального состояния человека — является главным психологическим эффектом, тоже оформляется в виде некоего образования — эмоции, чувства. И эти образования, как и образы предмета, не существуют вне, помимо тех процессов, в которых они формируются. Каждое чувство, выступающее как устойчивое образование, длящееся годы, иногда проходящее через всю жизнь человека (любовь к другому человеку, к своему народу, к правде, к человечеству и т. д.), есть сплетение чувств-процессов, закономерно возникающих при соответствующих обстоятельствах. Так, чувство любви к другому человеку — это чувство радости от общения с ним, восхищения от того образа человеческого, который при таком общении с ним выявляется, связанной с этим нежности к нему, заботы о нем, как только ему начинает что-то угрожать, огорчения, когда он терпит неудачи или подвергается страданиям, возмущения, когда по отношению к нему совершается несправедливость, гордости, когда в трудных условиях он оказывается на высоте, — все эти чувства выражают применительно к разным обстоятельствам, их вызывающим, одно и то же отношение к человеку. Каждое из них, как и все они вместе, — процессы, закономерно вызываемые их объектами (конечно, в данном случае, как и вообще, воздействия объектов могут закономерно вызывать психические явления лишь постольку, поскольку они преломляются через сложившиеся в субъекте внутренние отношения, обусловливаясь их закономерностями).

Изучать психические процессы, психическую деятельность, — значит тем самым изучать формирование соответствующих образований. Безотносительно к образованию, которое формируется в процессе, нельзя, собственно, очертить и самый процесс, определить его в специфическом отличии от других психических процессов. С другой стороны, психические образования не существуют сами по себе вне соответствующего психического процесса. Всякое *психическое образование* (чувственный образ вещи, чувство и т. д.) — это, по существу, *психический процесс в его результативном выражении*.

Через свое результативное выражение, через свои продукты психическая деятельность соотносится со своим объектом, с объективной реальностью, с теми областями знания, которые ее отражают. Через свои продукты — понятия — мыслительная деятельность переходит в сферу логики, математики и т. д. Поэтому превращение продуктов мыслительной деятельности, например понятий, их усвоения, в основной предмет психологического исследования грозит привести к утрате его специфики.

Концентрация психологического исследования на продуктах мыслительной деятельности, взятых обособленно от нее, — это и есть тот «механизм», посредством которого сплошь и рядом осуществляется соскальзывание психологического исследования в чуждый ему план методически-геометрических, арифметических и тому подобных рассуждений. В психологическом исследовании психические образования — продукты психических процессов — должны быть взяты именно в качестве таковых. Изучение психической деятельности, *процесса*, в закономерностях его протекания всегда должно оставаться в психологическом исследовании основным и определяющим.

Всякий психический процесс есть отражение, образ вещей и явлений мира, *знание* о них, но, взятые в своей конкретной целостности, психические процессы имеют не только этот познавательный аспект. Вещи и люди, нас окружающие, явления действительности, события, происходящие в мире, так или иначе затрагивают потребности и интересы отражающего их субъекта. Поэтому психические процессы, взятые в их конкретной целостности, — это процессы не только познавательные, но и «аффективные»[1], эмоционально-волевые. Они выража-

[1] Понятие аффекта берется здесь в смысле не современной патопсихологии, а классической философии XVII—XVIII столетий (см., например, у Б. Спинозы).

ют не только знание о явлениях, но и отношение к ним; в них отражаются и сами явления, и их значение для отражающего их субъекта, для его жизни и деятельности. Подлинной конкретной «единицей» психического (сознания) является целостный акт отражения объекта субъектом. Это сложное по своему составу образование; оно всегда в той или иной мере включает единство двух противоположных компонентов — знания и отношения, интеллектуального и «аффективного» (в вышеуказанном смысле), из которых то один, то другой выступает в качестве преобладающего. Подлинно жизненной наукой психология может быть, только когда она сумеет, не исключая и аналитического изучения ощущений, чувств и т. п., психологически анализировать жизненные явления, оперируя такими нефункциональными «единицами» психического. Только таким образом можно, в частности, построить подлинно жизненное учение о мотивации, составляющее основное ядро психологии личности.

Глава II

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ

Наука — это прежде всего исследование. Поэтому характеристика науки не исчерпывается определением ее предмета; она включает и определение ее метода. Методы, т. е. пути познания, — это способы, посредством которых познается предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки — в единственном числе — можно разуметь систему ее методов в их единстве. Основные методы науки — не внешние по отношению к ее содержанию операции, не извне привносимые формальные приемы. Служа раскрытию закономерностей, они сами опираются на основные закономерности предмета науки; поэтому метод психологии сознания был иной, чем метод психологии как науки о душе: недаром первую обычно называют эмпирической психологией, а вторую — рациональной, характеризуя таким образом предмет науки по тому методу, которым он познается; и метод поведенческой психологии отличен от метода психологии сознания, которую часто по ее методу называют интроспективной психологией. Точно так же то понимание предмета психологии, которое было здесь дано, предопределяет соответствующее ему решение основных вопросов о ее методе.

Осознает ли это исследователь или нет, его научная работа объективно в своей методике всегда реализует ту или иную методологию. Для последовательной и плодотворной реализации в психологии нашей методологии весьма существенно, чтобы она была осознана и, будучи осознанной, не превращалась в форму, извне механически накладываемую на конкретное содержание науки, чтобы она раскрывалась внутри содержания науки в закономерностях его собственного развития.

Марксистская диалектика как теория познания и научная методология ставит перед научным исследованием задачу понять и отобразить объективную действительность — реальный предмет в его собственном реальном развитии и реальных, опосредующих его отношениях: «*...сама* вещь в ее отношениях и в ее развитии должна быть рассматриваема», — формулирует В. И. Ленин первое требование диалектики. Детализируя далее «элементы диалектики», сущность которой он определяет как учение о единстве противоположностей, Ленин в своем комментарии к «Науке логики» Г. В. Ф. Гегеля в первую очередь

выделяет следующее: «1) *объективность* рассмотрения (не примеры, не отступления, а вещь сама в себе), 2) вся совокупность многоразличных *отношений* этой вещи к другим, 3) *развитие* этой вещи (respective явления), ее собственное движение, ее собственная жизнь» (В. И. Ленин. Полн. собр. соч. Т. 29. С. 202).

МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

Психология, как и каждая наука, пользуется целой системой различных частных методов, или методик. Основными методами исследования в психологии, как и в ряде других наук, являются *наблюдение* и *эксперимент*. Каждый из этих общих методов научного исследования выступает в психологии в различных и более или менее специфических формах; существуют разные виды и наблюдения и эксперимента. Наблюдение в психологии может быть *самонаблюдением* или *внешним наблюдением*, обычно в отличие от самонаблюдения именуемым *объективным*. Внешнее, так называемое объективное, наблюдение может в свою очередь подразделяться на *прямое* и *косвенное*. Точно так же существуют различные формы или виды эксперимента. Разновидностью эксперимента является так называемый *естественный эксперимент*, являющийся формой промежуточной между экспериментом и простым наблюдением.

Помимо этих основных методов, которые получают в психологии специфическое выражение в соответствии с особенностями ее предмета, в психологии пользуются рядом промежуточных и вспомогательных методик.

Ввиду роли, которую в методике психологического исследования играет генетический принцип, можно, далее, говорить о *генетическом* принципе или методе психологического исследования. Генетический метод в психологии, т. е. использование изучения развития психики как средства для раскрытия общих психологических закономерностей, — не сопоставляется с наблюдением и экспериментом в одном ряду и не противопоставляется им, а необходимо на них опирается и строится на их основе, поскольку установление генетических данных в свою очередь основывается на наблюдении или эксперименте.

При использовании различных методов психологического исследования необходимо считаться с особенностями изучаемой проблемы. Так, например, при изучении ощущений вряд ли какой-либо другой метод может быть так эффективен, как экспериментальный. Но при изучении высших проявлений человеческой личности серьезно встает вопрос о возможности «экспериментировать» над человеком.

Методика исследования всегда отражает ту или иную методологию. В соответствии с общими принципиальными установками нашей психологии специфические черты должна носить и ее методика.

1. Психика, сознание изучается нами в единстве внутренних и внешних проявлений. Взаимосвязь психики и поведения, сознания и деятельности в ее конкретных, от ступени к ступени и от момента к моменту изменяющихся формах является не только объектом, но и средством психологического исследования, опорной базой всей методики.

В силу единства сознания и деятельности различие в психологической природе акта деятельности сказывается и во внешнем его протекании. Поэтому всегда существует некоторое соотношение между внешним протеканием процес-

са и его внутренней природой; однако это отношение не всегда адекватно. Общая задача всех методов объективного психологического исследования заключается в том, чтобы адекватно выявить это отношение и, таким образом, по внешнему протеканию акта определить его внутреннюю психологическую природу. Однако каждый отдельный, изолированно взятый акт поведения допускает обычно различное психологическое истолкование. Внутреннее психологическое содержание действия раскрывается обычно не из изолированно взятого акта, не из отдельного фрагмента, а из системы деятельности. Лишь учитывая деятельность индивида, а не только какой-нибудь изолированный акт, и соотнося ее с теми конкретными условиями, в которых она совершается, можно адекватно раскрыть то внутреннее психологическое содержание действий и поступков, которое может быть высказано и может быть утаено в высказываниях человека, но обнаруживается в его действиях.

Этот принцип объективного психологического исследования реализуется многообразными методическими средствами, зависящими от особенностей предмета исследования.

2. Поскольку решение психофизической проблемы, из которого исходит наша психология, утверждает единство, но не тожество психического и физического, психологическое исследование, никак не растворяясь в физиологическом и не сводясь к нему, однако необходимо предполагает и часто включает физиологический анализ психологических (психофизических) процессов. Вряд ли, например, возможно научное изучение эмоциональных процессов, не включающее физиологического анализа входящих в их состав физиологических компонентов. Психологическое исследование никак не может и в этом отношении замкнуться в чисто имманентном — феноменологическом описании психических явлений, оторванном от изучения их психофизиологических механизмов.

Неправильно было бы недооценивать значение физиологических методик в психологическом исследовании. В частности, павловская методика условных рефлексов является мощным средством анализа чувствительности.

Однако физиологический анализ и, значит, *физиологическая* методика в *психологическом* исследовании может играть лишь вспомогательную роль и должна занимать в нем поэтому подчиненное место.

Решающим вопросом при этом является, однако, не столько разграничение и подчинение одного из них другому, сколько умение правильно их соотнести, так чтобы в конкретной практике психофизического исследования они образовали подлинное единство. Под этим углом зрения должна быть пересмотрена пронизанная дуализмом постановка исследований в традиционной психофизиологии ощущения и движения и развернута целая система психофизических исследований, конкретно реализующих общий принцип психофизического единства.

3. Поскольку материальные основы психики не сводятся к ее органическим основам, поскольку образ мыслей людей определяется образом их жизни, их сознание — общественной практикой, методика психологического исследования, идущего к психологическому познанию человека, отправляясь от его деятельности и ее продуктов, должна опираться на социально-исторический анализ деятельности человека. Лишь правильно определив подлинное общественное содержание и значение тех или иных поступков человека и объективных результатов его деятельности, можно прийти к правильному их психологическому истолкованию. Психическое не должно при этом социологизироваться, т. е. сво-

диться к социальному; психологическое исследование должно поэтому сохранять свою специфичность и самостоятельность, не растворяясь, а лишь — где это требуется — опираясь на предварительный социологический анализ человеческой деятельности и ее продуктов в общественно-исторических закономерностях их развития.

4. Целью психологического исследования должно быть раскрытие специфических психологических закономерностей. Для этого необходимо не оперирование одними лишь статистическими средними, а анализ конкретных индивидуальных случаев, потому что действительность конкретна и лишь ее конкретным анализом можно раскрыть реальные зависимости. *Принцип индивидуализации* исследования должен быть существеннейшим принципом нашей методики. Однако задача теоретического психологического исследования заключается не в жизнеописании отдельного индивида в его единичности, а в том, чтобы от единичного перейти к всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них. Для теоретического психологического исследования изучение индивидуальных случаев является поэтому не особой областью или объектом, но средством познания. Через изучение индивидуальных случаев в их вариативности психологическое исследование должно идти к истинной своей цели — к установлению все более общих и существенных закономерностей. Установка на *индивидуализацию* исследования и на раскрытие реальных *закономерностей* должна быть поставлена в нашей психологии во главу угла — в принципиальной противоположности всем концепциям, для которых суть заключается в том, чтобы устанавливать стандарты, оперируя статистическими средними.

5. Психологические закономерности раскрываются в процессе развития. Изучение развития психики является не только специальной областью, но и специфическим методом психологического исследования. *Генетический принцип* является существенным принципом нашей методики. При этом суть дела заключается не в том, чтобы проводить статистические срезы на различных этапах развития и фиксировать различные уровни, а в том, чтобы сделать именно *переход* с одного уровня на другой предметом исследования и вскрыть таким образом динамику процессов и их движущие силы. В частности, при изучении психического развития в онтогенезе задача заключается не в том, чтобы зафиксировать посредством как бы моментальных снимков различные, по существу абстрактные, уровни умственного развития и отнести к ним различных детей, как бы разнеся их по различным этажам и полкам, а в том, чтобы в ходе самого исследования продвинуть детей с одного «уровня» на следующий, высший, и проследить в реальном процессе развития его существенные закономерности.

6. Поскольку продвижение детей с одного уровня или ступени психического развития на другой совершается в процессе обучения, генетический принцип в вышераскрытом его понимании требует в качестве существенного своего развития и дополнения применительно к психологии ребенка, помимо индивидуализации, еще «педагогизации» психологического исследования. Надо *изучать* ребенка, *обучая* его. Но принцип педагогизации психологического изучения ребенка означает не отказ от экспериментального исследования в пользу педагогической практики, а включение принципов педагогической работы в самый эксперимент.

То положение, что надо *изучать* детей, *обучая* их, является частным случаем более общего положения, согласно которому мы познаем явления действитель-

ности, *воздействуя* на них (в частности, самое глубокое и конкретное познание людей достигается в процессе их переделки). Это одно из основных положений нашей общей методологии и теории познания. Оно может и должно получить многообразное конкретное осуществление в методике психологического исследования. Так, при изучении патологических явлений психики у больного индивида терапевтическое воздействие дает возможность не только выправить, но и глубже познать их.

Таким образом, в самой методике, в «практике» исследования закладывается единство, связь между теорией и практикой, между научным познанием психических явлений и реальным практическим воздействием на них.

7. В рамках нашей общей концепции новый смысл и характер может приобрести использование в методике психологического исследования продуктов деятельности, поскольку в них материализуется сознательная деятельность человека (изучение продуктов умственной деятельности и творчества в исследовании мышления, воображения). Психологическое исследование никак не должно при этом основываться на механической регистрации голой результативности деятельности и пытаться устанавливать в ней и навсегда фиксировать стандартные показатели психического состояния.

Один и тот же внешний результат может иметь самое различное психологическое содержание в зависимости от того, в какой конкретной ситуации он имел место. Поэтому раскрытие психологического содержания результатов каждого объективного исследования, исходящего из внешних данных, его расшифровка и правильная интерпретация требуют обязательного учета, а значит, и изучения конкретной *личности* в конкретной *ситуации*. Это положение должно стать одним из основных в методике нашего психологического исследования, особенно при изучении высших, наиболее сложных проявлений личности, — в противоположность обезличению, по большей части господствующему в методике зарубежной психологической науки.

Поскольку при этом личность и ситуация в их конкретной реальности выходят за пределы только психологических явлений, психологическое исследование, не утрачивая своего характера и специфичности своего объекта, требует тщательного учета целого ряда моментов, выходящих за пределы чисто психологического.

НАБЛЮДЕНИЕ

Наблюдение в психологии выступает в двух основных формах — как самонаблюдение, или интроспекция, и как внешнее, или так называемое объективное, наблюдение.

Традиционная, интроспективная психология считала самонаблюдение, или интроспекцию, единственным или, во всяком случае, основным методом психологии. Это было реализацией в методах исследования той общей позиции, согласно которой психика превращалась в замкнутый в себе внутренний мир.

Объективная, поведенческая психология вовсе отвергла самонаблюдение и признала единственным методом психологии «объективное» наблюдение внешнего «поведения». Это была лишь изнанка той дуалистической, картезианской позиции, которая метафизически рассекла мир на две друг для друга внешние сферы — духовную и материальную.

Мы исходим из единства внешнего и внутреннего. Поэтому для нас по-новому решается вопрос как о самонаблюдении, так и о наблюдении. На основе единства психического и физического, внутреннего и внешнего, к которому приходит наше решение психофизической проблемы, раскрывается единство самонаблюдения и внешнего, так называемого «объективного», наблюдения. Речь для нас идет не о совместном применении наблюдения как двух разнородных, внешне друг друга дополняющих методов, а об их единстве и взаимопереходе друг в друга.

Самонаблюдение

Самонаблюдение, или интроспекция, т. е. наблюдение за собственными внутренними психическими процессами, неотрывно от наблюдения за их внешними проявлениями. Познание собственной психики самонаблюдением, или интроспекцией, всегда осуществляется в той или иной мере опосредованно через наблюдение внешней деятельности. Таким образом, совершенно отпадает возможность превращать самонаблюдение — как того хочет радикальный идеализм — в самодовлеющий, в единственный или основной метод психологического познания. Вместе с тем, так как реальный процесс самонаблюдения в действительности является лишь одной стороной наблюдения также и внешнего, а не только внутреннего, интроспективного, так что показания самонаблюдения могут быть проверены данными внешнего наблюдения, — отпадают и все основания для того, чтобы пытаться, как хотела поведенческая психология, вовсе отрицать самонаблюдение.

В ряде случаев, например при изучении ощущений, восприятия, мышления, так называемое *самонаблюдение* (посредством которого мы раскрываем содержание наших психических процессов) и так называемое *объективное наблюдение* (посредством которого мы познаем явления объективной действительности, в них отражающиеся) представляют собственно *два различных* направления в анализе или *истолковании одних и тех же исходных данных*. В одном случае мы от показаний нашего сознания, отражающих объективную действительность, идем к раскрытию тех психических процессов, которые привели к такому, а не к иному ее отражению; в другом — от этих показаний сознания, отражающих объективную действительность, мы переходим к раскрытию свойств этой действительности.

В единстве внешнего и внутреннего, объективного и субъективного основным, определяющим для нас является объективное. Поэтому, исходя из нашего понимания сознания, мы не сможем признать самонаблюдение ни единственным, ни основным методом психологии. Основными методами психологического изучения являются методы объективного исследования.

Признание самонаблюдения основным методом психологии заложено в том понимании психологии, которое установилось со времени Р. Декарта и Дж. Локка. Имея длинную историю и множество приверженцев, признающих его единственным и специфически психологическим методом, самонаблюдение имело и много непримиримых противников.

Возражения, которые выдвигались против самонаблюдения, были двоякого порядка: одни утверждали невозможность самонаблюдения; другие отмечали трудности, с которыми оно сопряжено, и его ненадежность.

Первую точку зрения особенно резко сформулировал родоначальник философского позитивизма О. Конт. Он говорил, что попытка превратить самонаблюдение в метод психологического познания — это «попытка глаза увидеть самого себя» или глупая попытка человека выглянуть в окно, чтобы посмотреть, как сам он проходит мимо по улице. Человек либо действительно что-либо переживает, либо он наблюдает; в первом случае нечего наблюдать, поскольку субъект поглощен переживанием; во втором случае нечего наблюдать, поскольку субъект, установившись на наблюдение, ничего не переживает. Самонаблюдение невозможно, потому что невозможно ‍самораздвоение субъекта на субъект и объект познания.

Как все аргументы, которые доказывают слишком много, и этот довод ничего не доказывает. Он признает несуществующее метафизическое единство субъекта и пытается отрицать бесспорный факт самонаблюдения, которое, как всякое действительное явление, возникает при известных условиях, развивается и при определенных условиях исчезает. Мы можем констатировать невозможность интроспекции при некоторых специальных условиях (например, при сильных аффектах) или слабое ее развитие у маленьких детей, но не отрицать самонаблюдение вовсе. Отрицать существование самонаблюдения, — значит, доводя мысль до конца, отрицать осознанность переживания и в конечном счете отрицать сознание. Подлежать сомнению может не существование самонаблюдения, а значение его как метода научного познания.

Мыслители, которые отмечали трудность и ненадежность самонаблюдения, выдвигали главным образом два соображения: 1) самонаблюдение не столько интроспекция, сколько ретроспекция, не столько непосредственное восприятие, сколько восстановление ранее воспринятого, потому что невозможно одновременное сосуществование процесса наблюдаемого с процессом его наблюдения; 2) в самонаблюдении объект наблюдения независим от самого наблюдения: наблюдая явление сознания, мы его изменяем, и поэтому не исключена возможность того, что мы делаем мнимое открытие того, что сами внесли туда.

Эти трудности реальны, но не непреодолимы. Вопрос о возможности их преодоления при самонаблюдении требует уяснения природы самонаблюдения, или интроспекции.

Задача интроспекции в понимании интроспективной психологии заключается в том, чтобы посредством специального анализа вычленить из всех связей предметного внешнего мира явления сознания как непосредственные переживания. Очень распространенная в современной психологии точка зрения, согласно которой так понятая интроспекция принимается как один из методов психологии, с тем что к ней присоединяется объективное наблюдение, простое или экспериментальное, которое должно ее дополнить и проверить, — никуда не годный компромисс. Если бы интроспекция относилась к миру внутреннему вне связи его с внешним миром, а объективное наблюдение — к данным внешнего мира, если бы у них, таким образом, были разнородные и внутренне не связанные объекты, данные объективного наблюдения не могли бы служить для проверки показаний самонаблюдения. Внешнее объединение двух принципиально разнородных методов так же неудовлетворительно разрешает проблему метода, как неудовлетворительно разрешает проблему предмета психологии механическое объединение субъективно-идеалистического понимания сознания с механистическим «объективным» пониманием поведения.

Но отрицание самонаблюдения в понимании идеалистической психологии не означает, что данные самонаблюдения вовсе не могут быть использованы в психологии и что самое понимание самонаблюдения не может быть перестроено на основе не тожества, а подлинного единства субъективного и объективного.

Очевидно, что некоторые данные сознания фактически всегда используются в физических науках в каждом исследовании внешнего мира. Показания чувств о звуке, цвете, теплоте или тяжести предметов служат отправным пунктом для исследования физических свойств вещей. Эти же данные могут послужить и

исходной точкой для заключений о психическом процессе восприятия. Никто не оспаривает использования этих данных в физических и социальных науках. Без этого отправного пункта чувственного опыта никакое знание и никакая наука не были бы возможны. Равным образом должно быть возможно и использование показаний сознания о переживаниях субъекта, в которых отражаются свойства внешнего мира (т. е. не только тогда, когда он говорит «этот предмет теплее того», но и тогда, когда он утверждает, что ему сейчас теплее, чем было раньше). Но в таком случае спрашивается далее: почему показания сознания могут быть использованы в отношении восприятия человека и не могут быть использованы для познания его представлений, мыслей или чувств?

Сторонники так называемого метода словесного отчета склонны признать правомерность использования показаний сознания в первом случае и неправомерность их использования во втором. Они исходят при этом из следующего: показания первого типа, поскольку они относятся к предметам внешнего мира, допускают объективную проверку; вторые, относясь к переживаниям субъекта, такой проверки не допускают. Однако этот довод падает, поскольку психические процессы не протекают в замкнутом внутреннем мире, к которому принципиально закрыт был бы доступ извне; те же самые психические процессы могут стать доступными и для объективного исследования, исходящего из данных поведения. В связи с данными объективного исследования данные самонаблюдения могут быть использованы в научном изучении психики как источник первичной информации, требующий проверки объективными показателями и допускающий ее. Лишь искусственный, неправомерный отрыв данных «внутреннего опыта» от опыта внешнего, от объективных данных, превращает показания самонаблюдения в нечто недоступное объективному контролю и делает самонаблюдение вовсе неприемлемым в науке.

В действительности самонаблюдение имеет для психологического познания определенное значение, ввиду того что между сознанием человека и его деятельностью есть единство, но нет тожества, и внутри единства между ними обычно имеются значительные расхождения и противоречия. Однако сохранить интроспекцию как метод в психологии можно, только изменив понимание самой сущности его. Основа для такого преобразования метода самонаблюдения заложена в данном выше понимании сознания.

В показаниях самонаблюдения, которые представляются субъекту непосредственными данными сознания, всегда имеются опосредования, которые в них лишь не раскрыты. Каждое мое утверждение о собственном переживании заключает в себе соотнесение его с объективным миром. Эта предметная отнесенность факта осознания вычленяет его из туманности «чистого» переживания и определяет осознание как психологический факт. Объективная проверка непосредственных данных самонаблюдения совершается через посредство этого отношения к внешнему предметному миру, которое определяет внутреннюю природу явления сознания. В силу этого не только другие, но и я сам, для того чтобы проверить показания моего самонаблюдения, должен обратиться к их реализации в объективном акте. Объективное наблюдение поэтому не добавляет извне к самонаблюдению совершенно разнородные данные. Психология не строится двумя совершенно разнородными методами. Данные внутреннего и внешнего наблюдения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Подлинное осознание собственного переживания совершается посредством акта, направленного не прямо на него, а на ту или иную задачу, которая осуществляется исходящим от него действием. Разрешая ее, субъект в соответствующем действии — внешнем или внутреннем — раскрывает себя. *В ходе психологического исследования*, желая из показаний испытуемого извлечь данные для решения той или иной психологической проблемы, *экспериментатору надо поэтому направлять своими вопросами испытуемого не на то, чтобы он сообщал, каким ему представляется то, что он делает и переживает, а на то, чтобы он по заданию экспериментатора совершал соответствующее действие и таким образом обнаруживал сплошь и рядом им самим не осознанные закономерности, согласно которым в действительности объективно протекают соответствующие процессы.*

Короче говоря, если под интроспекцией, или самонаблюдением, разуметь такое погружение во внутреннее, которое вовсе изолировало бы и оторвало внутреннее, психическое от внешнего, объективного, материального, то самонаблюдение, или интроспекция, в этом смысле не может дать никакого психологического познания. Она уничтожит самое себя и свой объект. Если же под самонаблюдением разуметь наблюдение самого себя, собственной психики, то оно само включает единство и взаимосвязь внутреннего и внешнего наблюдения, внутренних и внешних данных. Самонаблюдение может быть лишь фазой, моментом, стороной исследования, которое при попытке проверить его данные само неизбежно переходит в объективное наблюдение. Наблюдение, исследование и в психологии должно вестись в основном объективными методами.

Объективное наблюдение

Новый специфический характер приобретает в нашей психологии и внешнее, так называемое объективное, наблюдение. И оно должно исходить из единства внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Наблюдая внешнее протекание действий человека, мы изучаем не внешнее поведение само по себе, как если бы оно было дано в отрыве от внутреннего психического содержания деятельности, а именно это внутреннее психическое содержание, которое должно раскрыть наблюдение. Таким образом, во внешнем, так называемом объективном, наблюдении внешняя сторона деятельности является лишь исходным материалом наблюдения, а подлинным его предметом служит ее внутреннее психическое содержание. В этом основная принципиальная установка наблюдения в нашей психологии в отличие от поведенческой психологии, которая делала именно внешнюю сторону единственным предметом психологического наблюдения.

Так называемое объективное, т. е. внешнее, наблюдение — самый простой и наиболее распространенный из всех объективных методов исследования. Он широко применяется в психологии, так же как и в других науках.

Научное наблюдение непосредственно соприкасается с обыкновенным житейским наблюдением и восприятием. Необходимо поэтому прежде всего установить основные общие условия, которым вообще должно удовлетворять наблюдение, для того чтобы подняться над уровнем случайных житейских наблюдений и стать научным методом.

Первое основное требование — это наличие четкой целевой установки. Ясно осознанная цель должна руководить наблюдателем, давая ему правильную установку на предмет наблюдения. В соответствии с целью должен быть определен план наблюдения, зафиксированный в схеме. Плановость и систематичность наблюдения составляют самую существенную черту его как научного метода. Они должны исключить элемент случайности, свойственный житейскому наблюдению, и создать хотя бы минимальное единообразие условий наблюдения. При отсутствии единообразного плана наблюдения производятся каждый раз из колеблющихся, изменяющихся установок, изменения которых невозможно учесть. Поэтому остается неизвестным, за счет чего должны быть отнесены установленные изменения в наблюдениях — за счет ли не поддающихся учету изменений в условиях, при которых проводилось наблюдение, или за счет самих наблюдаемых явлений. Объективность наблюдения зависит прежде всего от его плановости и систематичности.

Если наблюдение должно исходить из четко осознанной цели, определяющей правильную установку на соответствующий предмет наблюдения, то оно должно приобрести избирательный характер. Это требование избирательности находится как будто в противоречии с другим требованием, обычно предъявляемым к объективному наблюдению, — с требованием полноты или даже фотографичности наблюдения. Однако это противоречие кажущееся: лишь при выполнении первого условия и на его основе возможным оказывается выполнить и второе. Наблюдать все вообще в силу безграничного многообразия существующего совершенно невозможно. Всякое наблюдение поэтому неизбежно носит избирательный, или выборочный, частичный характер. Отбор материала осуществляется не стихийно и потому случайно, а сознательно, значит, планово. Лишь при этом условии оказывается возможной относительная полнота наблюдения внутри созданных таким образом рамок.

Требование фотографичности, которое технически стали осуществлять в психологии путем использования не только фотографии, но и кинематографа, должно означать не только, а иногда не столько требование полноты, сколько требование объективности наблюдения, т. е. фиксации фактического материала независимо от объективного его истолкования. При этом надо учесть, что хотя и следует различать факты и их более и менее субъективное истолкование, но нельзя описание фактов и их истолкование друг от друга оторвать. Наблюдение становится методом научного познания лишь постольку, поскольку оно не ограничивается простой регистрацией фактов, а переходит к формулировке гипотез, с тем чтобы проверить их на новых наблюдениях и, отмечая исключения, уточнить первоначальные гипотезы или заменить их новыми. Такой организацией наблюдения объясняется тот факт, что некоторые науки без эксперимента смогли достичь большого совершенства и так полно выявить свои законы, как, например, социальные науки в исследованиях К. Маркса и как астрономия. Действительно, научно плодотворным объективное наблюдение становится постольку, поскольку оно связано с установлением и проверкой гипотез. Таким образом, фактический материал и его истолкование, не смешиваясь, объединяются теснейшим образом. Отделение субъективного истолкования от объективного и выключение субъективного производится в самом процессе наблюдения, соединенного с постановкой и проверкой гипотез.

При этом весь процесс познания движим внутренними противоречиями, единством и борьбой между различными его сторонами — между регистрацией фактов и их теоретическим истолкованием.

Исследование всегда исходит из какого-то понимания и является истолкованием изучаемого. Исходя из определенного понимания, оно, однако, обычно рано или поздно вскрывает факты, разрушающие или видоизменяющие старое, исходное понимание, которое привело к их раскрытию и ведет к новому; а новое понимание ориентирует исследование на новые факты, и т. д.

Лишь учтя эти общие методические соображения, относящиеся к методу наблюдения вообще, можно разрешить основную принципиальную трудность, с которой связано объективное наблюдение специально в психологии. Как можно посредством объективного, *внешнего* наблюдения изучать психические, *внутренние* процессы? Что собственно является предметом объективного *психологического* наблюдения?

Сторонники объективной поведенческой психологии отвечают: только внешние реакции, различные движения, жесты и ничего больше, потому что только они — объективные факты. Но наблюдение, которое ограничилось бы внешними реакциями, могло бы быть *объективным*, но оно не было бы *психологическим*. Описание поведения, которое может представлять какой-либо интерес в психологическом плане, всегда должно содержать в себе психологическое истолкование. Недаром даже сугубо объективные описания такого крайнего представителя бихевиоризма, как Дж. Б. Уотсон, испещрены выражениями, заключающими психологическое содержание, как-то: «ребенок *стремился* достать игрушку», или «он *избегал* прикосновения» и пр.

В действительности объективное наблюдение в психологии направлено не на реакции, не на внешние действия сами по себе, а на их психологическое содержание. При этом приходится считаться с тем, что внешний акт непосредственно не тожествен с внутренней операцией и потому неоднозначно ее определяет. Поэтому точка зрения тех психологов, которые считают, что психологическое содержание интуитивно, т. е. непосредственно, дано во внешнем объективном наблюдении чисто описательного типа, в конечном счете так же несостоятельна, как и точка зрения тех, которые считают психологическое содержание вообще недоступным для объективного наблюдения.

Психологическое истолкование внешних данных (движений и прочее) <...> должно быть найдено на основе гипотез, которые не могут и не должны быть устранены в процессе объективного психологического наблюдения, но которые могут и должны быть в нем проверены. Судьба этих психологических истолкований решается в зависимости от того, приводит ли данное психологическое истолкование к раскрытию закономерных связей психических явлений, т. е. переходит ли описание в объяснение.

Описание явлений на основе наблюдения правильно, если заключенное в нем психологическое понимание внутренней психологической стороны внешнего акта дает закономерное объяснение его внешнего протекания в различных условиях.

Основное преимущество метода объективного наблюдения заключается в том, что он дает возможность изучать психические процессы в естественных условиях; в частности, ребенка можно наблюдать в условиях обучения в школе. Однако при изучении явлений, в которых отношение между внешней стороной

поведения и его внутренним психологическим содержанием более или менее сложно, объективное наблюдение, сохраняя свое значение, по большей части должно дополняться другими методами исследования. При этом всегда существенно сохранять в поле зрения конкретного испытуемого, живого ребенка, подлежащего изучению.

Широко пользуется объективным наблюдением, в частности, психология ребенка. Значительное количество записей, дневников зафиксировало обширный материал по психологии раннего детства.

Дневники велись частично и неспециалистами. Таковы главным образом дневники матерей (см. дневники А. Павловой, В. А. Рыбниковой-Шиловой, Э. Стачинской)[1]. Как на классический образец применения объективного наблюдения к психологическим проблемам можно в качестве примера указать на изучение выразительных движений в известном труде Ч. Дарвина «О выражении ощущений…»[2].

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЙ МЕТОД

Основные особенности эксперимента, обусловливающие его силу, заключаются в следующем. 1) В эксперименте исследователь *сам вызывает изучаемое им явление*, вместо того чтобы ждать, как при объективном наблюдении, пока случайный поток явлений доставит ему возможность его наблюдать. 2) Имея возможность вызывать изучаемое явление, экспериментатор может *варьировать*, изменять условия, при которых протекает явление, вместо того чтобы, как при простом наблюдении, брать их такими, какими ему их доставляет случай. 3) Изолируя отдельные условия и изменяя одно из них при сохранении неизменными остальных, эксперимент тем самым выявляет значение отдельных условий и устанавливает закономерные связи, определяющие изучаемый им процесс. Эксперимент, таким образом, очень мощное методическое средство для выявления закономерностей. 4) Выявляя закономерные связи между явлениями, экспериментатор может варьировать не только сами условия в смысле их наличия или отсутствия, но и их количественные соотношения. В результате эксперимента устанавливаются допускающие математическую формулировку количественные закономерности. В основном именно благодаря эксперименту естествознание пришло к открытию законов природы.

Основная задача *психологического* эксперимента заключается в том, чтобы сделать доступными для объективного *внешнего* наблюдения существенные особенности *внутреннего* психического процесса. Для этого нужно, варьируя условия протекания внешней деятельности, найти ситуацию, при которой внешнее протекание акта адекватно отражало бы его внутреннее психологическое содержание. Задача экспериментального варьирования условий при психологическом эксперименте заключается прежде всего в том, чтобы вскрыть правильность одной-единственной психологической интерпретации действия или поступка, исключив возможность всех остальных.

Первоначальный вундтовский эксперимент был экспериментом психофизиологическим. Он заключался по существу в регистрации физиологических реак-

---

[1] *Павлова А.* Дневник матери. М., 1924; *Рыбникова-Шилова В. А.* Мой дневник: Записи о развитии ребенка от рождения до 3,5 лет: В 2 ч. Орел, 1923; *Стачинская Э.* Дневник матери. М., 1924.

[2] *Дарвин Ч.* О выражении ощущений у человека и животных // Собр. соч.: В 3 т. М.; Л., 1927. Т. 2. Кн. 2.

ций, сопутствующих психическим процессам, которая сопровождалась самонаблюдением.

Вундтовский эксперимент был целиком построен на дуалистической теории внешнего параллелизма психического и физиологического. Эти методические принципы легли в основу экспериментальной методики и определили первые шаги экспериментальной психологии.

Но экспериментальная методика стала скоро прокладывать себе и несколько иные пути. Существенный этап составили в этом отношении исследования Г. Эббингауза о памяти (см. главу о памяти). Вместо того чтобы изучать исключительно соотношение между физическими раздражителями, физиологическими процессами и сопутствующими им явлениями сознания, Эббингауз направил эксперимент на изучение протекания самого психологического процесса в определенных объективных условиях.

Возникший в пограничной области психофизики и психофизиологии эксперимент в психологии в дальнейшем стал продвигаться от элементарных процессов ощущения к высшим психическим процессам; с этим продвижением в иные области связано было и изменение самого характера эксперимента. От изучения соотношения отдельного физического раздражителя или физиологического раздражителя и соответствующего ему психического процесса он пришел к изучению закономерностей протекания самих психических процессов в определенных условиях. Из внешней *причины* физические факты стали *условиями* психического процесса. Эксперимент перешел на изучение его внутренних закономерностей.

С тех пор и главным образом за последние годы эксперимент получил очень многообразные формы и широкое применение в самых различных областях психологии — в психологии животных, в общей психологии и в психологии ребенка. При этом некоторые из новейших экспериментов отличаются большой строгостью методики; по простоте, изяществу и точности результатов они иногда не уступают лучшим образцам, созданным такими зрелыми экспериментальными науками, как, например, физика.

Ряд глав современной психологии может уже опереться на точные экспериментальные данные. Особенно богата ими современная психология восприятия.

Против лабораторного эксперимента выдвигались три соображения. Указывалось: 1) на искусственность эксперимента, 2) на аналитичность и абстрактность эксперимента и 3) на осложняющую роль воздействия экспериментатора.

Искусственность эксперимента или его отдаленность от жизни обусловлена не тем, что в эксперименте выключаются некоторые осложняющие условия, встречающиеся в жизненных ситуациях. Искусственным эксперимент становится, лишь поскольку в нем выпадают существенные для изучаемого явления условия. Так, эксперименты Г. Эббингауза с бессмысленным материалом являются искусственными, поскольку они не учитывают смысловых связей, между тем как в большинстве случаев эти связи играют существенную роль в работе памяти. Если бы теория памяти Эббингауза по существу была правильной, т. е. если бы лишь механические повторения, чисто ассоциативные связи определяли воспроизведение, эксперименты Эббингауза не были бы искусственными. Сущность эксперимента в отличие от простого наблюдения определяется не искусственностью условий, в которых он производится, а наличием воздействия экспериментатора на подлежащий изучению процесс. Поэтому искусственность

традиционного лабораторного эксперимента нужно преодолевать прежде всего внутри экспериментального метода.

Известная аналитичность и абстрактность была в значительной мере свойственна лабораторному эксперименту. Эксперимент обычно берет изучаемый им процесс изолированно, внутри одной определенной системы условий. Раскрытие взаимосвязи различных функций и изменения в процессе развития законов протекания психических процессов требуют дополнительных методических средств. Их доставляют главным образом генетический и патологический методы. Далее, эксперимент в психологии проводится обычно в условиях, далеких от тех, в которых протекает практическая деятельность человека. Так как закономерности, которые вскрывал эксперимент, были очень общего, абстрактного характера, то они не давали возможности непосредственных выводов для организации человеческой деятельности в производственном труде или педагогическом процессе. Попытка приложения этих абстрактных закономерностей к практике превращалась часто в механическое перенесение результатов, полученных в одних условиях, на другие, нередко совершенно разнородные. Эта абстрактность психологического эксперимента заставила искать новые методические приемы для решения практических задач.

Очень сложным и существенным является вопрос о влиянии воздействия экспериментатора на испытуемого. Для преодоления возникающих в связи с этим трудностей иногда стремятся устранить непосредственное воздействие экспериментатора и построить эксперимент так, чтобы самая ситуация, а не непосредственное вмешательство экспериментатора (инструкция и т. п.) вызывала у испытуемого подлежащие исследованию акты. Однако, поскольку эксперимент по самому существу своему всегда включает непосредственное либо опосредованное воздействие экспериментатора, то вопрос заключается не столько в том, чтобы устранить это воздействие, сколько в том, чтобы правильно учесть и организовать его.

При оценке и истолковании результатов эксперимента необходимо специально выявить и учесть отношение испытуемого к экспериментальному заданию и экспериментатору. Это необходимо, потому что поведение испытуемого в эксперименте — это не автоматическая реакция, а конкретное проявление личности, которая устанавливает свое отношение к окружающему. Это отношение сказывается на ее поведении и в экспериментальной ситуации.

Пользуясь экспериментом в психологии, никогда нельзя забывать того, что всякое вмешательство экспериментатора, в целях изучения психических явлений, вместе с тем неизбежно оказывается и средством полезного или вредного воздействия на изучаемую личность. Особое значение это положение приобретает при изучении психологии ребенка. Оно накладывает ограничение на использование эксперимента, с которым нельзя не считаться. Необходимо также иметь в виду, что данные, полученные в экспериментальной ситуации, могут быть правильно истолкованы, только взятые в соотношении с условиями, в которых они получены. Поэтому, чтобы правильно интерпретировать результаты психологического эксперимента, необходимо сопоставить условия эксперимента с предэкспериментальной ситуацией и с условиями всего пути развития данного человека и интерпретировать непосредственные данные эксперимента применительно к ним.

Учитывая все это, необходимо: 1) преобразовать эксперимент изнутри, чтобы преодолеть искусственность традиционного эксперимента; 2) дополнить эксперимент другими методическими средствами. Для разрешения тех же задач: 3) вводятся методические варианты, являющиеся промежуточными формами между экспериментом и наблюдением, и другие вспомогательные методы.

Своеобразным вариантом эксперимента, представляющим как бы промежуточную форму между наблюдением и экспериментом, является метод так называемого *естественного эксперимента*, предложенный А. Ф. Лазурским.

Его основная тенденция сочетать *экспериментальность* исследования с *естественностью* условий — весьма ценна и значима. Конкретно эта тенденция у Лазурского в его методике естественного эксперимента реализуется следующим образом: при методе естественного эксперимента экспериментальному воздействию подвергаются условия, в которых протекает изучаемая деятельность, самая же деятельность испытуемого наблюдается в ее естественном протекании.

Например, предварительным анализом обнаруживается значимость различных предметов школьного обучения, их влияние на проявление тех или иных психических процессов ребенка, которые затем изучаются в естественных условиях школьной работы по данному предмету. Или предварительно устанавливается, в какой игре особенно ярко проявляется та или иная черта характера; затем в целях изучения проявления этой черты у различных детей они вовлекаются в данную игру. В процессе этой игры исследователь наблюдает их деятельность в естественных условиях. Вместо того чтобы переводить изучаемые явления в лабораторные условия, стараются учесть влияние и подобрать естественные условия, соответствующие целям исследования. В этих соответственно подобранных условиях подлежащие изучению процессы наблюдаются в их естественном протекании, без всякого вмешательства со стороны экспериментатора.

Мы вводим в наши исследования по психологии ребенка *другой вариант естественного эксперимента*. А. Ф. Лазурский избегал непосредственного воздействия на ребенка в интересах «естественности». Но в действительности ребенок развивается в условиях воспитания и обучения, т. е. определенным образом организованного воздействия на него. Соблюдение естественных условий развития поэтому никак не требует устранения всякого воздействия вообще. Воздействие, построенное по типу педагогического процесса, вполне естественно. Мы и вводим его в эксперимент, реализуя таким образом *новый вариант «естественного» эксперимента*, который должен, по нашему мнению, занять центральное место в методике психолого-педагогического исследования ребенка.

Мы изучаем ребенка, обучая его. Мы не отказываемся для этого от экспериментирования в пользу наблюдения за педагогическим процессом, а вводим элементы педагогического воздействия в самый эксперимент, строя изучение по типу экспериментального урока. Обучая ребенка, мы стремимся не зафиксировать стадию или уровень, на котором находится ребенок, а помочь ему продвинуться с этой стадии на следующую высшую стадию. В этом продвижении мы изучаем закономерности развития детской психики[1]. <...>

Система основных психологических методов, в совокупности своей позволяющих разрешить все стоящие перед нею задачи, развернута в своих основных звеньях. В этой ориентировочной характеристике методов даны, конечно, лишь

[1] См. сб. «Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена». Т. 18, 34 и 35.

общие рамки. Каждый метод, чтобы стать действительным средством научного исследования, должен явиться сначала результатом исследования. Он не форма, извне накладываемая на материал, не внешний только технический прием. Он предполагает знание реальных зависимостей: в физике — физических, в психологии — психологических.

Рефлексологический метод в физиологии, который служит средством физиологического исследования, был построен на предварительном открытии и изучении рефлексов; он и результат и средство изучения закономерностей рефлекторной деятельности — сначала результат и лишь затем средство; точно так же ассоциативный эксперимент опирается на учение об ассоциациях. Поэтому каждая психологическая дисциплина имеет свою методику, отличную от методики других; методы психологии животных отличны от методов психологии человека: отпадает самонаблюдение, и преобразуются другие методы. И каждая отдельная проблема имеет свою специальную методику, предназначенную для ее изучения. В связи с определением предмета психологии здесь намечены только основные виды методов и общие принципы их построения.

Глава III

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ЗАПАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психология и очень старая, и совсем еще молодая наука. Она имеет за собой тысячелетнее прошлое, и тем не менее она вся еще в будущем. Ее существование как самостоятельной научной дисциплины исчисляется лишь десятилетиями; но ее основная проблематика занимает философскую мысль с тех пор, как существует философия. Годам экспериментального исследования предшествовали столетия философских размышлений, с одной стороны, и тысячелетия практического познания психологии людей — с другой. <...>

ПСИХОЛОГИЯ В XVII—XVIII вв. И ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Новая эпоха как в философской, так и психологической мысли начинается с развитием в XVII в. материалистического естествознания.

Если для каждого этапа исторического развития можно вскрыть преемственные связи, соединяющие его как с прошлым, так и с будущим, то некоторые периоды, сохраняя эти преемственные связи, все же выступают как поворотные пункты, с которых начинается новая эпоха; эти периоды связаны с будущим теснее, чем с прошлым. Таким периодом для философской и психологической мысли было время великих рационалистов (Р. Декарт, Б. Спиноза) и великих эмпириков (Ф. Бэкон, Т. Гоббс), которые порывают с традициями богословской «науки» и закладывают методологические основы современного научного знания.

Особое место в истории психологии принадлежит среди них Р. Декарту, идеи которого оказали особенно большое влияние на ее дальнейшие судьбы. От Декарта ведут свое начало важнейшие тенденции, раскрывающиеся в дальнейшем развитии психологии. Декарт вводит одновременно два понятия: понятие *рефлекса* — с одной стороны, современное интроспективное понятие *сознания* — с другой. Каждое из этих понятий отражает одну из вступающих затем в антагонизм тенденций, которые сочетаются в системе Декарта.

Один из основоположников механистического естествознания, объясняющий всю природу движением протяженных тел под воздействием внешнего механистического толчка, Декарт стремится распространить этот же механический иде-

ал на объяснение жизни организма. В этих целях он вводит в науку понятие рефлекса, которому суждено было сыграть такую большую роль в современной физиологии нервной деятельности. Исходя из этих же тенденций, подходит Декарт к изучению аффектов — явлений, которые он считает непосредственно связанными с телесными воздействиями. Так же как затем Б. Спиноза, который с несколько иных философских позиций тоже подошел к этой излюбленной философско-психологической проблеме XVII в., посвятив ей значительную часть своей «Этики», Декарт стремится подойти к изучению страстей, отбрасывая религиозно-моральные представления и предрассудки, — так, как подходят к изучению материальных природных явлений или геометрических тел. Этим Декарт закладывает основы механистического натуралистического направления в психологии.

Но вместе с тем Декарт резко противопоставляет в заостренном дуализме душу и тело. Он признает существование двух различных субстанций: материя — субстанция протяженная (и не мыслящая) и душа — субстанция мыслящая (и не протяженная). Они определяются разнородными атрибутами и противостоят друг другу как независимые субстанции. Этот разрыв души и тела, психического и физического, становится в дальнейшем камнем преткновения и сложнейшей проблемой философской мысли. Центральное место займет эта психофизическая проблема у Б. Спинозы, который попытается снова объединить мышление и протяжение как два атрибута единой субстанции, признав соответствие «порядка и связи идей» — «порядку и связи вещей», а душу идеей тела.

Заостренный у Р. Декарта дуализм — раздвоение и отрыв духовного и материального, психического и физического, который Спиноза пытается преодолеть, приводит к борьбе мировоззрений, разгорающейся после Декарта, к созданию ярко выраженных систем механистического материализма или натурализма, с одной стороны, субъективизма, идеализма или спиритуализма — с другой. Материалисты (начиная с Т. Гоббса) попытаются свести психическое к физическому, духовное к материальному; идеалисты (особенно ярко и заостренно у Дж. Беркли) материальное — к духовному, физическое — к психическому.

Но еще существеннее для психологии, чем заложенное в системе Декарта дуалистическое противопоставление души и тела, психического и физического, та новая трактовка, которую получает у Декарта самое понимание душевных явлений. У Декарта впервые оформляется то понятие сознания, которое становится центральным понятием психологии последующих столетий. Оно коренным образом отличается от понятия «душа» (псюхе) у Аристотеля. Из общего принципа жизни, каким оно было у Аристотеля, душа, дух превращается в специальный принцип сознания. В душе совершается раздвоение жизни, переживания и познания, мысли, сознания. Декарт не употребляет термина «сознание»; он говорит о мышлении, но определяет его как «все то, что происходит в нас таким образом, что мы воспринимаем его непосредственно сами собой»[1]. Другими словами, Декарт вводит принцип интроспекции, самоотражения сознания в себе самом. Он закладывает, таким образом, основы интроспективного понятия сознания как замкнутого в себе внутреннего мира, которое отражает не внешнее бытие, а самого себя.

[1] *Декарт Р.* Начала философии. Ч. I, § 9 // Избр. произв. М., 1950. С. 429.

Выделив понятие сознания из более широкого понятия психического и совершив этим дело первостепенного значения для истории философской и психологической мысли, Декарт с самого начала придал этому понятию содержание, которое сделало его узловым пунктом философского кризиса психологии в XX в. Механистическая натуралистическая трактовка человеческого поведения и элементарных психофизических процессов сочетается у Декарта с идеалистической, спиритуалистической трактовкой высших проявлений духовной жизни. В дальнейшем эти две линии, которые у Декарта исходят из общего источника, естественно и неизбежно начинают все больше расходиться.

Идеалистические тенденции Декарта получают дальнейшее свое развитие у Н. Мальбранша и особенно у Г. Лейбница. Представление о замкнутом в себе внутреннем мире сознания превращается у Лейбница в общий принцип бытия: все сущее в его монадологии мыслится по образу и подобию такого замкнутого внутреннего мира, каким оказалось у Декарта сознание. Вместе с тем в объяснении душевных явлений, как и в объяснении явлений природы, Лейбниц самым существенным образом расходится с Декартом в одном для него центральном пункте: для Декарта все в природе сводится к протяженности, основное для Лейбница — это сила; Декарт ищет объяснения явлений природы в положениях геометрии, Лейбниц — в законах динамики. Для Декарта всякое движение — результат внешнего толчка; из его системы выпала всякая внутренняя активность; для Лейбница она — основное. С этим связаны недостаточно еще осознанные и освоенные основные его идеи в области психологии. В центре его психологической системы — понятие *апперцепции*. Он оказал в дальнейшем существенное влияние на И. Канта, И. Ф. Гербарта и В. Вундта. У Г. Лейбница же в его «бесконечно малых» перцепциях, существующих помимо сознания и рефлексии, впервые намечается понятие бессознательного.

Интуитивно- или интроспективно-умозрительный метод, который вводится Декартом для познания духовных явлений, и идеалистически-рационалистическое содержание его учения получает дальнейшее, опосредованное Лейбницем, но лишенное оригинальности его идей, продолжение в абстрактной рационалистической системе Х. Вольфа («Psychologia empirica», 1732, и особенно «Psychologia rationalis», 1740). Продолжение идеи Вольфа, дополненное эмпирическими наблюдениями над строением внутреннего мира, получает свое выражение в сугубо абстрактной и научно в общем бесплодной немецкой «психологии способностей» (И. Н. Тетенс); единственное ее нововведение, оказавшее влияние на дальнейшую психологию, это трехчленное деление психических явлений на разум, волю и чувство.

С другой стороны, тенденция, исходящая от того же Р. Декарта, связанная с его механистическим материализмом, получает продолжение у французских материалистов XVIII в., материализм которых, как указывал К. Маркс, имеет двойственное происхождение: от Декарта, с одной стороны, и от английского материализма — с другой. Начало картезианскому течению французского материализма кладет Э. Леруа; свое завершение оно получает у П. Ж. Ж. Кабаниса (в его книге «Rapport du Physique et du Morale chez l'Homme»), у П. А. Гольбаха и особенно у Ж. О. де Ламетри («Человек-машина»); механистический материализм декартовской натурфилософии сочетается с английским сенсуалистическим материализмом Дж. Локка.

Радикальный сенсуалистический материализм зарождается с появлением капиталистических отношений в наиболее передовой стране того времени — Англии. Английский материализм выдвигает два основных принципа, оказавшие существенное влияние на развитие психологии. Первый — это принцип *сенсуализма*, чувственного опыта, как единственного источника познания; второй — это принцип *атомизма*, согласно которому задача научного познания психических, как и всех природных явлений, заключается в том, чтобы разложить все сложные явления на элементы, на атомы и объяснить их из связи этих элементов.

Умозрительному методу рационалистической философии английский эмпиризм противопоставляет опыт. Новые формы производства и развитие техники требуют не метафизических умозрений, а положительного знания природы: начинается расцвет естествознания.

Молодая буржуазия, вновь пришедший к жизни класс, чужда тенденций стареющего мира к уходу от жизни в умозрение. Интерес к потусторонним сущностям метафизики меркнет перед жадным практическим интересом к явлениям жизни в их чувственной осязательности. Устремленная к овладению природой в связи с начинающимся развитием техники мысль обращается к опыту. Ф. Бэкон, родоначальник английского материализма, первый в философии капиталистической эпохи иногда наивно, но ярко и знаменательно выражает эти тенденции.

Тенденции материалистического сенсуализма вслед за Бэконом продолжает П. Гассенди, воскресивший идеи Эпикура. Идеи Бэкона систематизирует Т. Гоббс (1588—1679), который развивает материалистическое и сенсуалистическое учение о психике. Он выводит все познание, а также и волю из ощущений, а ощущение признает свойством материи. У Гоббса, по определению Маркса, «материализм становится *односторонним*». У Бэкона «материя улыбается своим поэтически-чувственным блеском всему человеку». У Гоббса «чувственность теряет свои яркие краски и превращается в абстрактную чувственность *геометра*». «Материализм становится *враждебным человеку*. Чтобы преодолеть *враждебный человеку бесплотный дух* в его собственной области, материализму приходится самому умертвить свою плоть и сделаться аскетом»[1].

Дальнейшее развитие и непосредственное применение к психологии принципы эмпирической философии получают у Дж. Локка (1632—1704).

Критика умозрительного метода, направленного на познание субстанций, в локковской теории познания ведется в интересах поворота от умозрительной метафизики к опытному знанию. Но наряду с ощущением источником познания внешнего мира Локк признает «внутреннее чувство», или рефлексию, отражающую в нашем сознании его же собственную внутреннюю деятельность; она дает нам «внутреннее бессознательное восприятие, что мы существуем»[2]. Самый опыт, таким образом, разделяется на внешний и внутренний. Гносеологический дуализм надстраивается у Локка над первоначальной материалистической основой сенсуализма. У Локка оформляются основы новой «эмпирической психологии». На смену психологии как науки о душе выдвигается «психология без души» как наука о явлениях сознания, непосредственно данных во внутреннем опыте. Это понимание определяло судьбы психологии вплоть до XX в.

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 2. С. 143.

[2] *Локк Дж.* Опыт о человеческом разуме // Избр. философ. произв.: В 2 т. М., 1960. Т. 1. С. 600.

Из всей плеяды английских эмпиристов именно Локк имел бесспорно наибольшее значение непосредственно для психологии. Если же мы присмотримся к позиции Локка, то неизбежно придем к поразительному на первый взгляд, но бесспорному выводу: несмотря на то что Локк как эмпирист противостоит рационализму Р. Декарта, он по существу в своей трактовке внутреннего опыта как предмета психологии дает лишь эмпирический вариант и сколок все той же декартовской концепции сознания. Предметом психологии является, по Локку, внутренний опыт; внутренний опыт познается путем рефлексии, отражения нашего внутреннего мира в себе самом; эта рефлексия дает нам «внутреннее непогрешимое восприятие своего бытия»: такова локковская транскрипция декартовского «cogito, ergo sum» («я мыслю, значит, я существую»). Вместе с тем Локк по существу устанавливает интроспекцию как специфический путь психологического познания и признает ее специфическим и притом «непогрешимым» методом познания психики. Так в рамках эмпирической психологии устанавливается интроспективная концепция сознания как особого замкнутого в себе и самоотражающегося внутреннего мира.

Сенсуалистические идеи Локка далее развивает во Франции Э. Б. де Кондильяк (1715—1780), который придает локковскому сенсуализму более радикальный характер. Он отвергает, как и Д. Дидро (который выпускает свой трактат по психологии под показательным названием «Физиология человека»), К. А. Гельвеций, Ж. О. де Ламетри, Ж. Б. Р. Робине и другие французские материалисты, «рефлексию», или внутреннее чувство, Локка в качестве независимого от ощущения источника познания. В Германии сенсуалистический материализм выступает обогащенный новыми мотивами, почерпнутыми из классической немецкой идеалистической философии первой половины XIX в., из философии Л. Фейербаха.

Второй из двух основных принципов английского сенсуалистического материализма, который мы обозначили как принцип атомизма, получает свою конкретную реализацию в психологии в учении об ассоциациях. Основоположниками этого ассоциативного направления в психологии, оказавшегося одним из наиболее мощных ее течений, являются Д. Юм и Д. Гартли. Гартли закладывает основы ассоциативной теории на базе материализма. Его ученик и продолжатель Дж. Пристли (1733—1804) провозглашает обусловленность всех психических явлений колебаниями мозга и, отрицая принципиальную разницу между психическими и физическими явлениями, рассматривает психологию как часть физиологии.

Идея ассоциативной психологии получает в дальнейшем особое развитие — но уже не на материалистической, а на феноменалистической основе — у Д. Юма. Влияние, оказанное Юмом на развитие философии, особенно английской, способствовало распространению ассоциативной психологии.

Под несомненным влиянием ньютоновской механики и ее закона притяжения Юм вводит в качестве основного принципа ассоциацию как своего рода притяжение представлений, устанавливающее между ними внешние механические связи. Все сложные образования сознания, включая сознание своего «я», а также объекты внешнего мира являются лишь «пучками представлений», объединенных между собой внешними связями — ассоциациями. Законы ассоциаций объясняют движение представлений, течение психических процессов и возникновение из элементов всех сложных образований сознания.

Таким образом, и внутри ассоциативной психологии друг другу противостоят материалистическое направление, которое связывает или даже сводит психиче-

ские процессы к физиологическим, и субъективно-идеалистическое направление, для которого все сводится к ассоциации субъективных образов-представлений. Эти два направления объединяет механицизм. Ассоциативное направление оказалось самым мощным течением оформившейся в середине XIX в. психологической науки.

Отмечая значение тех социальных сдвигов, которые совершаются в истории Европы на переломе от XVII к XVIII в., для истории науки, Ф. Энгельс характеризует это время как период превращения знания в науку («знание стало наукой, и науки приблизились к своему завершению, т. е. сомкнулись, с одной стороны, с философией, с другой — с практикой»)[1]. В отношении психологии нельзя полностью сказать того же, что говорит Энгельс в этом контексте о математике, астрономии, физике, химии, геологии. Она в XVIII в. еще не оформилась окончательно в подлинно самостоятельную науку, но *для психологии именно в это время были созданы философские основы, на которых затем в середине XIX в. было воздвигнуто здание психологической науки*. У Р. Декарта параллельно с понятием рефлекса впервые выделяется современное понятие сознания; у Дж. Локка оно получает эмпирическую интерпретацию (в понятии рефлексии), определяющую его трактовку в экспериментальной психологии в период ее зарождения и первых этапов развития. Обоснование у английских и французских материалистов связи психологии с физиологией и выявление роли ощущений создает предпосылки для превращения психофизиологических исследований органов чувств первой половины XIX в. в исходную базу психологической науки. Р. Декарт и Б. Спиноза закладывают основы новой психологии аффектов, отзвуки которой сказываются вплоть до теории эмоций Джемса—Ланге. В этот период у английских эмпириков — у Д. Гартли, Дж. Пристли и затем у Д. Юма — под явным влиянием идей ньютоновской механики формулируется основной объяснительный принцип, которым будет оперировать психологическая наука XIX в., — принцип ассоциаций. В этот же период у Г. Лейбница в понятии апперцепции (которое затем подхватывает В. Вундт) намечаются исходные позиции, с которых в недрах психологической науки XIX в. на первых порах будет вестись борьба против механистического принципа ассоциации в защиту идеалистически понимаемой активности.

Немецкая идеалистическая философия конца XVIII и начала XIX в. на развитие психологии сколько-нибудь значительного непосредственного влияния не оказала.

Из представителей немецкого идеализма начала XIX в. часто отмечалось влияние И. Канта. Кант, однако, лишь попутно касается некоторых частных вопросов психологии (например, проблемы темперамента в «Антропологии»), громит с позиций «трансцендентального идеализма» традиционную «рациональную психологию» и, поддаваясь влиянию в общем бесплодной немецкой психологии способностей (главного представителя которой — И. Н. Тетенса он очень ценит), относится крайне скептически к возможности психологии как науки. Но влияние его концепции отчетливо сказывается на первых исследованиях по психофизиологии органов чувств в трактовке ощущений (И. Мюллер, Г. Гельмгольц, см. дальше); однако психофизиология развивается как наука не благодаря этим кантовским идеям, а вопреки им.

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 1. С. 599.

Из философов начала XIX в. — периода, непосредственно предшествовавшего оформлению психологии как науки, наибольшее внимание проблемам психологии уделяет стоящий особняком от основной линии философии немецкого идеализма И. Ф. Гербарт. Главным образом в интересах педагогики, которую он стремится обосновать как науку, основывающуюся на психологии, Гербарт хочет превратить психологию в «механику представлений». Он подверг резкой критике психологию способностей, которую до него развили представители английского ассоцианизма, и попытался ввести в психологию метод математического анализа.

Эта попытка превратить психологию как «механику представлений» в дисциплину, оперирующую, наподобие ньютоновской механики, математическим методом, у Гербарта не увенчалась и не могла увенчаться успехом, так как математический анализ у него применялся к малообоснованным умозрительным построениям. Для того чтобы применение математического анализа получило в психологии почву и приобрело подлинно научный смысл, необходимы были конкретные исследования, которые вскоре начались в плане психофизики и психофизиологии.

Подводя итоги тому, что дал XVIII в., вершиной которого в науке был материализм, Ф. Энгельс писал: «Борьба против абстрактной субъективности христианства привела философию восемнадцатого века к противоположной односторонности; субъективности была противопоставлена объективность, духу — природа, спиритуализму — материализм, абстрактно-единичному — абстрактно-всеобщее, субстанция... Восемнадцатый век, следовательно, не разрешил великой противоположности, издавна занимавшей историю и заполнявшей ее своим развитием, а именно: противоположности субстанции и субъекта, природы и духа, необходимости и свободы; но он противопоставил друг другу обе стороны противоположности во всей их остроте и полноте развития и тем самым сделал необходимым уничтожение этой противоположности»[1].

Этого противоречия не разрешила и не могла разрешить немецкая идеалистическая философия конца XVIII и начала XIX в. и не могла создать новых философских основ для психологии.

В 1844—1845 гг., когда формируются взгляды К. Маркса, им не только закладываются основы общей научной методологии и целостного мировоззрения, но и намечаются специально новые основы для построения психологии.

Еще до того в этюдах и экскурсах, служивших подготовительными работами для «Святого семейства» (1845), имеющих самое непосредственное отношение к психологии и особенное для нее значение, в «Немецкой идеологии» (1846—1847), посвященной анализу и критике послегегелевской и фейербаховской философии, Маркс и Энгельс формулируют ряд положений, которые закладывают новые основы для психологии. В 1859 г., т. е. одновременно с «Элементами психофизики» Г. Т. Фехнера, от которых обычно ведут начало психологии как экспериментальной науки, выходит в свет работа Маркса «К критике политической экономии», в предисловии к которой он с классической четкостью формулирует основные положения своего мировоззрения, в том числе свое учение о взаимоотношении сознания и бытия. Однако ученые, которые в середине XIX в. вводят экспериментальный метод в психологию и оформляют ее как самостоя-

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 1. С. 599—600.

тельную экспериментальную дисциплину, проходят мимо этих идей нарождающегося тогда философского мировоззрения; психологическая наука, которую они строят, неизбежно стала развиваться в противоречии с основами марксистской методологии. То, что в этот период сделано классиками марксизма для обоснования новой, подлинно научной психологии, однако, обрывается лишь временно, с тем чтобы получить дальнейшее развитие почти через столетие в советской психологии.

ОФОРМЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ НАУКИ

Переход от знания к науке, который для ряда областей должен быть отнесен к XVIII в., а для некоторых (как-то механика) еще к XVII в., в психологии совершается к середине XIX в. Лишь к этому времени многообразные психологические знания оформляются в самостоятельную науку, вооруженную собственной, специфической для ее предмета методикой исследования и обладающей своей системой, т. е. специфической для ее предмета логикой построения относящихся к нему знаний.

Методологические предпосылки для оформления психологии как науки подготовили главным образом те, связанные с эмпирической философией, течения, которые провозгласили в отношении познания психологических, как и всех других, явлений необходимость поворота от умозрения к опытному знанию, осуществленного в естествознании в отношении познания физических явлений. Особенно значительную роль сыграло в этом отношении материалистическое крыло эмпирического направления в психологии, которое связывало психические процессы с физиологическими.

Однако, для того чтобы переход психологии от более или менее обоснованных знаний и воззрений к науке действительно осуществился, необходимо было еще соответствующее развитие научных областей, на которые психология должна опираться, и выработка соответствующих методов исследования. Эти последние предпосылки для оформления психологической науки дали работы физиологов первой половины XIX в.

Опираясь на целый ряд важнейших открытий в области физиологии нервной системы (Ч. Белла, показавшего наличие различных чувствующих и двигательных нервов и установившего в 1811 г. основные законы проводимости[1], И. Мюллера, Э. Дюбуа-Реймона, Г. Гельмгольца, подвергших измерению проведение возбуждения по нерву), физиологи создали целый ряд капитальных трудов, посвященных общим закономерностям чувствительности и специально работе различных органов чувств (работы И. Мюллера и Э. Г. Вебера, работы Т. Юнга, Г. Гельмгольца и Э. Геринга по зрению, Г. Гельмгольца по слуху и т. д.). Посвященные физиологии органов чувств, т. е. различным видам чувствительности, эти работы в силу внутренней необходимости переходили уже в область психофизиологии ощущений.

Особенное значение для развития экспериментальной психологии приобрели исследования Э. Г. Вебера, посвященные вопросу об отношении между приростом раздражения и ощущением, которые были затем продолжены, обобщены и

[1] Тот же Чарльз Белл явился, между прочим, и автором замечательного трактата о выразительных движениях.

подвергнуты математической обработке Г. Т. Фехнером (см. дальше). Этим трудом были заложены основы новой специальной области экспериментального психофизического исследования.

Результаты всех этих исследований объединил, отчасти дальше развил и систематизировал в психологическом плане в своих «Основах физиологической психологии» (1874) В. Вундт. Он собрал и усовершенствовал в целях психологического исследования методы, выработанные первоначально физиологами.

В 1861 г. В. Вундт изобретает первый элементарный прибор специально для целей экспериментального психологического исследования. В 1879 г. он организует в Лейпциге лабораторию физиологической психологии, в конце 80-х гг. преобразованную в Институт экспериментальной психологии. Первые экспериментальные работы Вундта и многочисленных учеников были посвящены психофизиологии ощущений, скорости простых двигательных реакций, выразительным движениям и т. д. Все эти работы были, таким образом, сосредоточены на элементарных психофизиологических процессах; они целиком еще относились к тому, что сам Вундт называл *физиологической психологией*. Но вскоре эксперимент, проникновение которого в психологию началось с элементарных процессов, лежащих как бы в пограничной между физиологией и психологией области, стал шаг за шагом внедряться в изучение центральных психологических проблем. Лаборатории экспериментальной психологии стали создаваться во всех странах мира. Э. Б. Титченер выступил пионером экспериментальной психологии в США, где она вскоре получила значительное развитие.

Экспериментальная работа стала быстро шириться и углубляться. Психология превратилась в самостоятельную, в значительной мере экспериментальную науку, которая все более строгими методами начала устанавливать новые факты и вскрывать новые закономерности. За несколько десятилетий, прошедших с тех пор, фактический экспериментальный материал, которым располагает психология, значительно возрос; методы стали разнообразнее и точнее; облик науки заметно преобразился. Внедрение в психологию эксперимента не только вооружило ее очень мощным специальным методом научного исследования, но и вообще иначе поставило вопрос о методике психологического исследования в целом, выдвинув новые требования и критерии научности всех видов опытного исследования в психологии. Именно поэтому введение экспериментального метода в психологию сыграло такую большую, пожалуй, даже решающую роль в оформлении психологии как самостоятельной науки.

Наряду с проникновением экспериментального метода значительную роль в развитии психологии сыграло проникновение в нее принципа эволюции.

Эволюционная теория современной биологии, распространившись на психологию, сыграла в ней двойную роль: во-первых, она ввела в изучение психических явлений новую, очень плодотворную точку зрения, связывающую изучение психики и ее развития не только с физиологическими механизмами, но и с развитием организмов в процессе приспособления к среде. Еще в середине XIX в. Г. Спенсер строит свою систему психологии, исходя из принципа биологической адаптации. На изучение психических явлений распространяются принципы широкого биологического анализа. Сами психические функции в свете этого биологического подхода начинают пониматься как явления приспособления, исходя из той роли функции, которые они выполняют в жизни организма. Эта биологическая точка зрения на психические явления получает в дальнейшем значитель-

ное распространение. Превращаясь в общую концепцию, не ограничивающуюся филогенезом, она вскоре обнаруживает свою ахиллесову пяту, приводя к биологизации человеческой психологии.

Эволюционная теория, распространившаяся на психологию, привела, во-вторых, к развитию прежде всего зоопсихологии. В конце прошлого столетия благодаря ряду выдающихся работ (Ж. Леба, К. Ллойд-Моргана, Л. Хобхауза, Г. Дженнингса, Э. Л. Торндайка и другие) зоопсихология, освобожденная от антропоморфизма, вступает на путь объективного научного исследования. Из исследований в области филогенетической сравнительной психологии (зоопсихологии) возникают новые течения общей психологии и в первую очередь поведенческая психология. <...>

Проникновение в психологию принципа развития не могло не стимулировать и психологических исследований в плане онтогенеза. Во второй половине XIX в. начинается интенсивное развитие и этой отрасли генетической психологии — психологии ребенка. В 1877 г. Ч. Дарвин публикует свой «Биографический очерк одного ребенка». Около того же времени появляются аналогичные работы И. Тэна, Э. Эггера и других. Вскоре, в 1882 г., за этими научными очерками-дневниками, посвященными наблюдениям за детьми, следует продолжающая их в более широком и систематическом плане работа В. Прейера «Душа ребенка». Прейер находит множество последователей в различных странах. Интерес к детской психологии становится всеобщим и принимает интернациональный характер. Во многих странах создаются специальные исследовательские институты и выходят специальные журналы, посвященные детской психологии. Появляется ряд работ по психологии ребенка. Представители каждой сколько-нибудь крупной психологической школы начинают уделять ей значительное внимание. В психологии ребенка получают отражение все течения психологической мысли.

Наряду с развитием экспериментальной психологии и расцветом различных отраслей генетической психологии как знаменательный в истории психологии факт, свидетельствующий о значимости ее научных исследований, необходимо еще отметить развитие различных специальных областей так называемой прикладной психологии, которые подходят к разрешению различных вопросов жизни, опираясь на результаты научного, в частности экспериментального, исследования. Психология находит себе обширное применение в области воспитания и обучения, в медицинской практике, в судебном деле, хозяйственной жизни, военном деле, искусстве. <...>

КРИЗИС МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ ПСИХОЛОГИИ

Оформившаяся как самостоятельная наука в середине XIX в., психология по своим философским основам была наукой XVIII в. Не Г. Т. Фехнер и В. Вундт — эклектики и эпигоны в философии, а великие философы XVII—XVIII вв. определили ее методологические основы. Оформление психологии как экспериментальной дисциплины у Вундта происходило уже в условиях назревавшего кризиса ее философских основ.

Поэтому в корне должна быть отвергнута та очень распространенная точка зрения, которая превращает оформление экспериментальной физиологической психологии у Фехнера и Вундта в кульминационный пункт развития психоло-

гии, приближаясь к которому психология все шла вверх и начиная с которого она, переходя в состояние кризиса, стала неуклонно спускаться вниз. Внедрение в психологию экспериментального метода и выделение психологии как особой экспериментальной дисциплины является бесспорно существенным этапом в развитии психологической науки. Но становление новой психологической науки не может быть стянуто в одну точку. Это длительный, еще не закончившийся процесс, в котором должны быть выделены три вершинные точки: первая должна быть отнесена к тому же XVIII в. или переломному периоду от XVII к XVIII в., который выделил Ф. Энгельс для всей истории науки, вторая — ко времени оформления экспериментальной физиологической психологии в середине XIX в.; третья — к тому времени, когда окончательно оформится система психологии, сочетающая совершенство методики исследования с новой подлинно научной методологией. Первые камни этого нового здания заложил в своих ранних работах К. Маркс.

Для развития психологии во второй период характерно отсутствие больших оригинальных систем, в какой-либо мере сравнимых с теми, которые создал XVIII в. или начало XIX в., подчинение психологии таким построениям, как эклектическая «индуктивная метафизика» В. Вундта, прагматическая философия У. Джемса или эмпириокритицизм Э. Маха и Р. Авенариуса, и нарастающая борьба с идеалистических позиций против стихийно-материалистических тенденций, сенсуалистических и механистических принципов, на которых первоначально строится экспериментальная физиологическая психология; под конец этого периода борьба эта приводит психологию к явному кризису. Наряду с этим происходит дальнейшее развитие специальных экспериментальных исследований и совершенствование техники исследования.

Развитие экспериментального исследования почти все относится собственно к этому периоду. В предшествующий период произошло лишь самое зарождение психофизики и психофизиологии, или физиологической психологии. Развитие выходящего за рамки психофизиологии экспериментального исследования, начинающегося с работы Э. Эббингауза о памяти (1885), исследования Е. Мюллера о памяти и внимании и т. д., относится главным образом к концу XIX в. (80-е и 90-е гг.). К этому же времени относится развитие зоопсихологии (классический труд Э. Л. Торндайка выходит в 1898 г.). Особенно значительное развитие психологии ребенка, начинающееся с труда В. Прейера (1882), относится главным образом к еще более позднему времени (труд В. Штерна «Психология раннего детства» в 1914 г., работы К. Грооса, К. Бюлера и других в последующие годы).

Физиологическая, экспериментальная психология по своим основным наиболее прогрессивным методологическим принципам и философским традициям была, как мы видели, к моменту своего оформления еще наукой XVIII в. <...> Борьба против методологических принципов, на которых было первоначально воздвигнуто здание экспериментальной психологии, начинается уже на рубеже XX в. Она идет по многим линиям, повсюду в этой борьбе продолжается противопоставление одной противоположности другой. Господствующему первоначально в физиологической психологии *сенсуализму* различных толков противопоставляется *рационализм* (психология «чистого мышления» вюрцбургской школы и А. Бине: снова Декарт против Локка); механистическому атомизму в психологии — ассоцианизму — целостность различных видов (целостная психология берлинской школы, лейпцигской и т. д.) и принцип активности («апперцепция», «творческий синтез» у В. Вундта; *Лейбниц* против *Декарта*); *натурализму* физиологическому (в психофизиологии) или биологическому (Дарвин,

Спенсер) — различные формы *спиритуалистической* «психологии духа» и идеалистической «социальной психологии» (французская социологическая школа в психологии). Далее поднимаются новые противоречия: *интеллектуализму* — сенсуалистическому и рационалистическому — начинают противопоставляться различные формы *иррационализма*; разуму, который обожествляла французская революция XVIII в., — темные глубинные влечения, инстинкты. Наконец, с разных сторон начинается борьба против лучших прогрессивных моментов картезианского понятия сознания с его *ясным* и *отчетливым* знанием; против него, с одной стороны, выдвигается диффузное чувствоподобное переживание психологии лейпцигской школы (*К. Беме* и *немецкие мистики* против *Декарта*); против него, с другой стороны, выступают различные разновидности психологии бессознательного (психоанализ З. Фрейда и т. д.). Против него, наконец, доводя кризис до крайних пределов, выступает поведенческая психология, которая отвергает не только специфическое понятие сознания, но и психику в целом: «Человек-машина» Ж. О. Ламетри пытается преодолеть все противоречия человеческого духа, вовсе упразднив его (*рефлекс* против *сознания*, *Декарт* против *Декарта*).

Эта борьба в своих основных тенденциях является идеологической борьбой, но опорные точки для тех конкретных форм, которые она принимает в практике психологического исследования, дают противоречия между конкретным фактическим материалом, который вскрывает поступательный ход научного психологического исследования, и теми методологическими основами, из которых исходила психология.

Борьба по всем этим направлениям, начинаясь на рубеже XX в., тянется в зарубежной психологии по сегодняшний день. Но в разные периоды господствующими оказываются разные мотивы. Здесь приходится различать прежде всего *период до 1918 г.* (до окончания первой мировой войны и победы Великой социалистической революции в России) и последующий период. Во второй из этих периодов психология вступает в полосу открытого кризиса; в первый он подготовляется. Уже и в первый из этих периодов начинают складываться многие из направлений, которые станут господствующими в последующий период, — и иррационалистический интуитивизм А. Бергсона, и психоанализ З. Фрейда, и психология духа В. Дильтея, и т. д., но характерными для этого периода являются главным образом направления, ведущие борьбу против сенсуализма и отчасти механистического атомизма ассоциативной психологии, которая является на первых порах господствующим направлением психологии (Г. Спенсер, А. Бэн — в Англии, И. Тэн, Т. А. Рибо — во Франции, Э. Эббингауз, Е. Мюллер, Т. Циген — в Германии, М. М. Троицкий — в России). В этот период господствует еще тенденция *рационалистического* идеализма. В последующий период, в послевоенные годы, которые становятся и для психологии годами острого кризиса, господствующими все в большей мере становятся иррационалистические, мистические тенденции.

Антисенсуалистические тенденции выявляются сначала в связи с постановкой в психологии проблемы мышления — в наиболее тонкой форме у А. Бине во Франции, у Д. Э. Мура и Э. Эвелинга в Англии, в наиболее заостренно идеалистической форме в Германии, у представителей вюрцбургской школы, находящейся под непосредственным влиянием идеалистической философии Э. Гуссерля, воскрешающего платоновский идеализм и «реализм» схоластической фи-

лософии. Вюрцбургская школа строит психологию мышления на основе «экспериментального самонаблюдения». Основная цель ее — показать, что мышление в своей основе — чисто духовный акт, несводимый к ощущениям и независимый от чувственно-наглядных образов; стержнем его является «интенция» (направленность) на идеальный объект, основным содержанием — непосредственное «*схватывание*» отношений. Таким образом, вюрцбуржцы возрождают в рамках «экспериментальной психологии» идеи рационалистической философии, так же как их противники осуществляют принципы философии эмпиризма. При этом оба направления при всем их антагонизме объединены общим метафизическим подходом к вопросу о соотношении мышления и ощущения. Сенсуалистическая психология стоит на позициях вульгарного метафизического эмпиризма, для которого нет перехода от ощущения к мышлению. Тем самым приходится либо вовсе отрицать качественную специфичность мышления, сводя мышление к ощущениям, либо рассматривать мышление в отрыве от ощущения. Постановка проблемы мышления в плане психологического исследования неизбежно должна на этой основе привести к рационалистическому противопоставлению мышления ощущению, вообще чувственной наглядности.

Вслед за борьбой против сенсуалистического принципа начинается борьба и против механистически-атомистического принципа ассоциативной психологии, против «психологии элементов» и ее тенденции, навеянной идеалами механистического естествознания, разлагать все сложные образования сознания на элементы и рассматривать их как результат сцепления, ассоциации этих элементов. Еще В. Вундт пытается учесть качественное своеобразие целого по отношению к элементам, вводя понятие апперцепции и творческого синтеза, противопоставляемого им простой внешней ассоциации. К этому нововведению вынуждают Вундта экспериментальные факты. Так, уже первые психологические работы по слуховым ощущениям, а именно исследования К. Штумпфа (1883), показали, что тоны, сливаясь, а не внешне лишь ассоциируясь, образуют многообразные целостные структуры, выступающие как новые специфические качества, несводимые на качества входящих в них элементов. Затем Х. Эренфельс (1890) показал это на зрительных восприятиях и впервые ввел для обозначения этого специфического нового качества целого термин «Gestaltqualitat». Последующие исследования о восприятии музыкальных тонов и ряд других исследований вскрыли обширный фактический материал, который не вмещался в рамки психологии элементов и принуждал к тому, чтобы выйти за ее пределы.

Сначала этот выход за пределы механистической психологии элементов совершается по преимуществу путем противопоставления механизму ассоциаций различных форм «творческого синтеза» как проявлений духовной активности (Вундт), «переходных состояний сознания» (Джемс) и т. п. В последующий послевоенный период кризиса этот же вопрос о целостных образованиях, несводимых на сумму элементов, разрешается исходя уже из существенно иных позиций структурного формализма (гештальтпсихология) и иррационалистической комплектности (лейпцигская школа).

Борьба против ассоциаций как основного объяснительного принципа экспериментальной психологии находит себе выражение и в другой очень симптоматической тенденции — тенденции вовсе отказаться от объяснения более сложных осмысленных («духовных») психических явлений и ограничиться описанием тех форм, в которых эти духовные явления даны («описательная психология»

В. Дильтея). Но и эти тенденции (наметившиеся еще у Вундта, противопоставляющего физиологической психологии историческую психологию народов, изучающую высшие духовные образования — речь, мышление и т. д.) выступают на передний план уже в последующие послевоенные годы — в период кризиса.

В годы, следующие за окончанием первой мировой войны, кризис принимает острые формы. Так же как кризис в физике, о котором писал В. И. Ленин в «Материализме и эмпириокритицизме», в математике и т. д., это кризис, связанный с идеологической борьбой за методологические основы науки. Рушатся методологические основы, на которых было первоначально воздвигнуто здание экспериментальной психологии; все большее распространение получает в психологии отказ не только от эксперимента, но и вообще от задач научного объяснения («понимающая психология» Э. Шпрангера); психологию захлестывает волна витализма, мистицизма, иррационализма. Идущий из глубин организма инстинкт (А. Бергсон), «горме» (у У. Мак-Дугалла) вытесняет интеллект. Центр тяжести переносится от высших исторически сложившихся форм сознания к доисторическим, примитивным, «глубинным» ее основам, от сознания — к бессознательному, инстинктивному. Сознание низводится на роль маскировочного механизма, лишенного реального влияния на поведение, управляемое бессознательными влечениями (З. Фрейд). Наряду с этим механицизм принимает крайние формы, приходя к полному отрицанию психики и сознания человека; человеческая деятельность сводится к совокупности неосознанных рефлекторных реакций (поведенческая психология). В психологии народов и в учении о личности, в характерологии господствующими в зарубежной буржуазной психологии становятся реакционные расовые фаталистические теории (Э. Кречмер, Э. Иенш); в психологии ребенка широко распространяется педология, в педагогической и вообще прикладной психологии — тестология. <...>

Кризис психологии выявился в наибольшей своей остроте, когда сформировалась поведенческая психология — рефлексология в России и бихевиоризм в Америке, потому что поведенческая психология, выдвинув поведение как предмет психологии, с особенной остротой выявила кризис центрального понятия всей современной психологии — понятия сознания.

Русская рефлексология (В. М. Бехтерев) сложилась на основе изучения физиологии нервной деятельности. Американский бихевиоризм (от английского слова behavior, что значит «поведение») сформировался в Америке на рубеже XX в. в исследованиях над поведением животных. В первую очередь исследование Э. Л. Торндайка поведения животных (1898) заложило основы бихевиоризма, определив методику и проблематику новой психологии, в которой центральное место заняла проблема навыка.

Выросшую из этих исследований с животными концепцию Дж. Уотсон методологически оформил, заострил и перенес на психологию человека. В 1912 г. он сформулировал принципы новой психологии в программной статье[1]. В 1918 г. он их развернул в своей книге «Психология как наука о поведении». Ряд психологов, главным образом в Америке, — К. Лешли, У. Хантер, Вайсс примкнули к новому направлению. Вскоре бихевиоризм смог опереться на работы И. П. Павлова об условных рефлексах, начавшиеся после исследований Э. Л. Торндайка, но независимо от них.

---

[1] *Watson J. B.* Psychology as the behaviorist views // Psychological Review. 1931. V. 20.

В настоящее время к бихевиористам причисляется значительное число американских психологов, объединенных лишь признанием поведения предметом психологии. Само же поведение понимается ими по-разному. Так, ряд психологов-поведенцев (прежде всего Э. Ч. Толмен) особенно подчеркивают направленный, целевой характер поведения, роль намерения в нем.

В литературе сделана была попытка расклассифицировать современных бихевиористов на три группы: строгих (типа Дж. Б. Уотсона), бихевиористов не строгих (Г. У. Олпорт и др.) и бихевиористов, признающих направленный характер поведения (типа Э. Ч. Толмена)[1]. Но в действительности их можно насчитать много больше. Образуется ряд различных оттенков и промежуточных позиций, почти смыкающихся с механистическими направлениями внутри эмпирической психологии. Наряду с этим на механической основе бихевиоризма нарастают идеологические телеологические тенденции. Крупнейшим представителем такого телеологического необихевиоризма является в настоящее время Э. Ч. Толмен[2], сочетающий бихевиоризм с гештальтизмом.

Предметом психологии бихевиоризм считает не сознание, а поведение. Под поведением понимаются ответные движения организма на раздражение среды. Внешние раздражители, простые или сложные ситуации — это стимулы; ответные движения — реакции. Задача психологии — установить однозначные отношения между стимулами и реакциями. В отличие от того направления биологической психологии, которое стремилось объяснить все поведение животных и человека, исходя исключительно из внутренних, «глубинных» органических тенденций — инстинктов, влечений, поведенческая психология как учение о реакциях пытается вывести все поведение из действия внешних раздражителей.

В целях реализации объективности научного познания в психологии бихевиоризм выключает сознание и пытается строить уже не «психологию без души», а психологию без психики.

В отношении сознания у представителей поведенчества наметились в основном две различные точки зрения. Одни, как первоначально Уотсон, не отрицая существования сознания, отвергают его лишь как объект научного знания. Таким образом, субъективно-идеалистическому пониманию психики противопоставляется механистическое понимание научного знания. Другая, более радикальная, позиция заключается в отрицании сознания, вернее, в сведении его к физиологическим процессам (К. Лешли).

Легко убедиться в том, что эта позиция бихевиоризма внутренне противоречива. Нельзя положить в основу психологического познания отрицание сознания. Отрицая явления сознания у испытуемых на том основании, что он об этих явлениях узнает лишь из показаний, основанных на самонаблюдении, бихевиорист вынужден самим фактом изучения предполагать у себя те явления сознания (восприятия, наблюдения, мышления), которые он отрицает у других. Дж. Б. Уотсон сам отмечает, что бихевиорист «в своей научной деятельности употребляет орудия, существование которых он отрицает в своем объекте и в самом себе». Таким образом, бихевиорист разлагает и распределяет между двумя субъектами то, что реально соединено в одном. В конечном счете он вынужден все же вернуться на половинчатую, внутренне несостоятельную позицию признания существования сознания и отрицания возможности его изучения.

Эта позиция бихевиоризма обусловлена тем, что бихевиоризм в своей борьбе против психологии сознания исходил из той концепции сознания, которая была

---

[1] См.: *Рубинштейн С. Л.* Необихевиоризм Тольмана // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1939.

[2] См.: *Tolman Ed. Ch.* Purposive Behavior in Animals and Men. N. Y; L., 1932.

создана субъективно-идеалистической психологией. Вся аргументация представителей поведенческой психологии, обосновывающая необходимость выключения психики из психологии, сводилась в основном к тому, что психические явления, или явления сознания, принципиально доступны только одному наблюдателю: они «не поддаются объективной проверке и потому никогда не смогут стать предметом научного исследования» (Дж. Б. Уотсон). Эта аргументация против психологии сознания опиралась в конечном счете на интроспективное понимание сознания.

Вместо того, чтобы в целях реализации объективизма научного познания в психологии преодолеть интроспективное понимание психики, поведенческая психология отбросила психику.

Исходя именно из такого понимания сознания, поведенческая психология пришла к своему пониманию деятельности как поведения. Изучение деятельности человека в отрыве от сознания означает не только выпадение сознания из области психологического исследования, но и ложное, механистическое понимание самой деятельности, которая сводится к совокупности реакций.

Понимание деятельности, или поведения, как совокупности реакций превращает реактивность в универсальный принцип: каждый акт деятельности представляется как ответ на внешний раздражитель. В основе этой концепции реактивности лежат теория равновесия и принцип внешней механической причинности. Внешний толчок нарушает равновесие; реакция восстанавливает его. Для дальнейшей деятельности необходим новый, извне идущий толчок.

Новейшие исследования заставляют усомниться в том, чтобы поведение даже и низших животных носило чисто реактивный характер. В применении же к человеческой деятельности этот принцип реактивности приводит к явному противоречию с самой основной ее особенностью. Человек здесь представляется только объектом средовых воздействий. Человек, конечно, является и объектом воздействия на него со стороны среды; но он также и субъект, который сам воздействует на среду, изменяет ее, регулируя те условия, которые обусловливают его деятельность. Изменяя среду, человек изменяется сам; в этом отличительная особенность труда в его специфически человеческих формах. Определение поведения как совокупности реакций не учитывает специфики человеческой деятельности. Начав с отрицания сознательности человеческой деятельности, бихевиоризм приходит и к отрицанию ее активности.

Сведение высших форм человеческой деятельности к механической сумме или агрегату элементарных реакций — рефлексов — ведет к утрате их качественного своеобразия. Эта радикально-механистическая аналитическая концепция носит и ярко выраженный антиисторический характер. Правильно отмечает Дж. Б. Уотсон, что бихевиористская психология «прямо выросла из работ над поведением животных». И недаром он начинает предисловие к первому изданию своей «Психологии» с заявления: «Когда я писал этот труд, я рассматривал человека как животный организм». Наряду со сведением психического к физическому поведенческая психология последовательно проводит сведение социального к биологическому.

Теоретически решающим для понимания кризиса психологии, раскрывшегося в борьбе поведенческой психологии против психологии сознания, является то, что в конечном счете поведенческая психология и интроспективная психология исходят из одного и того же понимания психики, сознания. Идеалистическая

психология признала реальные психические процессы лишь субъективными содержаниями самонаблюдения, а бихевиористы и рефлексологи некритически полностью приняли идеалистическую концепцию своих противников. Только в силу этого они не могли найти никакого иного пути для реализации объективной научности психологического познания, как отказ от познания психики. Интроспекционисты, замыкая психику во внутреннем мире сознания, оторвали психику от деятельности; бихевиористы приняли как непреложную истину этот отрыв друг от друга сознания и деятельности, внутреннего и внешнего. Только на этой основе можно было определить свою задачу так, как это сделали представители поведенческой психологии: вместо изучения сознания, оторванного от поведения, поставить себе задачей изучение поведения, оторванного от сознания.

Таким образом, можно сказать, что и этот стержневой аспект кризиса был заложен в исходных позициях психологии сознания, сохранивших свое господство в экспериментальной психологии. Это *был кризис декарто-локковской интроспективной концепции сознания*, которая в течение столетий довлела над психологией. Сводя психику к сознанию, а сознание к самосознанию, к отражению (рефлексии) психики в себе самой, эта ставшая традиционной для всей психологии декарто-локковская концепция сознания отъединила сознание человека от внешнего мира и от собственной его внешней, предметной практической деятельности. В результате деятельность человека оказалась отъединенной от сознания, противопоставленной ему, сведенной к рефлексам и реакциям. Сведенная к реакциям деятельность человека становится *поведением*, т. е. каким-то способом реагирования; она вообще перестает быть деятельностью, поскольку деятельность немыслима вне ее отношения к предмету, к продукту этой деятельности. Поведение — это реактивность отъединенного от мира существа, которое, реагируя под влиянием стимулов среды, самой своей деятельностью активно не включается в нее, не воздействует на действительность и не изменяет ее. Это жизнедеятельность животного, приспособляющегося к среде, а не трудовая деятельность человека, своими продуктами преобразующая природу.

Отъединение сознания от предметной практической деятельности разорвало действенную связь человека с миром. В результате предметно-смысловое содержание сознания предстало в мистифицированной форме «духа», отчужденного от человека.

Поэтому можно сказать, что, так же как поведенческая психология является не чем иным, как оборотной стороной интроспективной концепции сознания, так «психология духа» (Э. Шпрангер), в которой предметно-смысловое содержание сознания — «дух» — выступает в мистифицированной форме данности, независимой от человеческой деятельности, является оборотной стороной поведенческой концепции деятельности. Именно потому, что поведенческая психология свела деятельность, преобразующую природу и порождающую культуру, к совокупности реакций, лишила ее воздейственного предметного характера, предметно-смысловое содержание «духа» предстало в виде идеальной данности.

За внешней противоположностью этих концепций в их конечных выводах скрывается общность исходных позиций, и если К. Бюлер ищет выход из кризиса психологии в том, чтобы примирить, дополнив одну другой, психологию поведения с психологией духа (и психологией переживания), то нужно сказать, что их «синтез» лишь соединил бы пороки одной с пороками другой. В действительности нужно не сохранять как одну, так и другую, а обе их преодолеть

в их общей основе. Эта общая основа заключается в отрыве сознания от практической деятельности, в которой формируются и предметный мир, и само сознание в его предметно-смысловом содержании. Именно отсюда проистекает, с одной стороны, отчуждение этого содержания как «духа» от материального бытия человека, с другой — превращение деятельности в поведение, в способ реагирования. Здесь в одном общем узле сходятся нити, связующие психологию сознания и психологию поведения, психологию поведения и психологию духа; у направлений, представляющихся самыми крайними антиподами, обнаруживается общая основа. Здесь средоточие кризиса, и именно отсюда должно начаться его преодоление.

Оформившаяся в качестве особой научной дисциплины, психология во всех основных своих разветвлениях исходила первоначально из натуралистических установок. Это был физиологический либо биологический натурализм, рассматривающий психику и сознание человека исключительно как функцию нервной системы и продукт органического биологического развития.

Но как только новая «экспериментальная психология» попыталась перейти от изучения элементарных психофизических процессов к изучению более сложных осмысленных форм сознательной деятельности, она еще у Вундта столкнулась с очевидной невозможностью исчерпать их изучение средствами психофизиологии. В дальнейшем это привело к тому, что идеалистическая «психология духа» была противопоставлена физиологической психологии. При этом *объяснение* явлений было признано задачей лишь физиологической психологии, изучающей психофизические, т. е. скорее физиологические, чем собственно психические, осмысленные, «духовные» явления. Задачей же психологии духа признавалось лишь *описание* тех форм, в которых эти духовные явления даны («описательная психология»), или их *понимание* («понимающая психология»). Как в одном, так и в другом случае духовные, т. е. осмысленные, психические явления, характерные для психологии человека, превращались в данности, не допускающие причинного объяснения их генезиса.

Эти духовные явления связывались с формами культуры, т. е. с содержанием истории, но не столько с тем, чтобы объяснить *исторический* генезис и развитие человеческого сознания, сколько с тем, чтобы признать *духовный* характер раскрывающегося в историческом процессе содержания культуры, которая превращается в систему вечных духовных форм, структур или ценностей. В результате создалось внешнее противопоставление природы и истории, природного и духовного. Оно является общим для обеих враждующих концепций. В этом смысле можно опять-таки сказать, что неизбежность всего в дальнейшем развернувшегося конфликта натуралистической и «духовной» психологии — «geisteswissenschaftliche Psychologie» — была заложена в исходных позициях натуралистической психологии. Ее механистический натурализм, так же как и идеализм психологии духа, не мог возвыситься до мысли о единстве человеческой природы и истории, до той истины, что *человек* прежде всего *природное, естественное существо*, но самая *природа человека — продукт истории*. Поэтому духовное содержание исторического человека было внешне противопоставлено психологии природного человека.

Своеобразную попытку понять развитие форм человеческого сознания как продукт социально-исторического развития сделала французская социологическая школа Э. Дюркгейма.

Тенденция связать психологию с социальными дисциплинами во французской науке не нова. Она идет еще от Огюста Конта. В своей классификации наук Конт, как известно, не отвел особого места психологии. Его отрицательное отношение к психологии как самостоятельной дисциплине было направлено, в основном, против интроспективной метафизической психологии, которую в его время насаждал во Франции В. Кузен. О. Конт противопоставил этой психологии то положение, что психические процессы становятся объектом науки лишь постольку, поскольку мы устанавливаем и определяем их извне, в объективном наблюдении, и вскрываем вне их лежащие причины возникновения и протекания. Для реализации своего требования О. Конт не видел другого пути, как расчленить психологию на две дисциплины. Изучение психических функций он относил: 1) к анатомо-физиологии мозга, которая изучает их физиологические условия, 2) к социологии, которая изучает их характер, взаимосвязи и развитие в социальной среде.

Признание социальной обусловленности психологии человека получило значительный отзвук во французской психологической литературе. (Особенно явственно обнаруживаются эти социальные мотивы у одного из крупнейших французских психологов предыдущего поколения — у Т. Рибо.) Представители французской социологической школы и близкие к ней ученые (Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, Ш. Блондель, Ж. Пиаже, М. Хальбвакс), а также П. Жане попытались объяснить формы человеческого сознания как продукт общественного развития. В ряде исследований они попытались вскрыть общественно-исторический генезис человеческих форм памяти, мышления, эмоций, развития личности и ее самосознания. Однако проблема социальной обусловленности сознания не получила и в исследованиях французских психологов удовлетворительного разрешения. В работах, исходящих из социологической концепции Э. Дюркгейма, социальность была понята идеалистически в отрыве от реальных общественных, производственных отношений людей и их отношения к природе; социальное, так же как и все объективное содержание мира, было сведено к общественному сознанию — к идеологии; социальные отношения — к общению в плане сознания.

Эта идеалистически понятая социальность была внешне противопоставлена биологической природе человека. Психическое развитие было поэтому некоторыми представителями этого направления (Ж. Пиаже) понято как процесс вытеснения примитивных форм биологически обусловленной психики психикой социализированной. У представителей французской социологической школы *социальность* сводится к *идеологии*, *идеология* же (и коллективные представления) отожествляется с *психологией*. Общественное бытие превращается в социально организованный опыт. Из сферы социального, в котором эти психологи ищут объяснения генезиса и развития человеческого сознания, выпадает общественная деятельность человека, практика, в процессе которой в действительности формируется сознание человека. Поэтому действительно адекватного объяснения генезиса и развития сознания у человека и эта психология, рассматривающая сознание как продукт общественно-исторического развития, дать не смогла.

Психология, оформившаяся как наука в экспериментальных исследованиях ощущений и затем памяти, была по своим исходным господствующим установкам насквозь интеллектуалистична; познавательные процессы занимали в ней

центральное место. Это была психология ощущений, восприятий, представлений, идей. Потребности, побуждения, тенденции не играли в ней сколько-нибудь заметной роли. Она изучала сознание само по себе, вне реальной деятельности и поведения; уже поэтому проблема побуждений не была для нее актуальна. Поскольку эта традиционная классическая психология сознания пыталась объяснить поведение, она исходила из перцептивных, интеллектуальных моментов, она упоминала и о тенденциях, но все эти тенденции мыслились как нечто производное от представлений, от идей. Это были тенденции идей, из которых пытались объяснить поведение человека, а не тенденции человека, которыми объяснялось бы течение его идей.

«Люди, — пишет Ф. Энгельс, — привыкли объяснять свои действия из своего мышления, вместо того чтобы объяснять их из своих потребностей (которые при этом, конечно, отражаются в голове, осознаются), и этим путем с течением времени возникло то идеалистическое мировоззрение, которое овладело умами в особенности со времени гибели античного мира»[1]. Это положение Энгельса полностью применимо к основному направлению западноевропейской психологической науки XIX в. Интеллектуализм, связанный с пренебрежением к неинтеллектуальной стороне психики, к динамическим движущим силам поведения, столкнулся с фактами, которые он оказался не в состоянии охватить и объяснить. Они вскрылись, во-первых, в генетическом плане сравнительной психологии, в которой изучение поведения животных, начиная с Ч. Дарвина, выявило значение проблемы инстинктов; с психологии животных эта проблема движущих сил, побуждений или мотивов поведения была распространена на человека. Роль влечений, аффективных тенденций вскрылась, во-вторых, в патологическом плане (в исследованиях П. Жане, З. Фрейда и др.). И опять-таки из области патологии сделаны были выводы и в отношении нормальной психологии. В частности, психоанализ показал на обширном клиническом материале, что общая картина психической жизни человека, созданная традиционной школьной, насквозь интеллектуализированной психологией, никак не соответствовала действительности. В действительности в психике человека, в мотивах его поведения проявляется далеко не только интеллект; в них существенную роль играют влечения, аффективные тенденции, которые часто приходят в острый конфликт с сознанием человека и, определяя его поведение, порождают жестокие потрясения.

В связи с этим на передний план все больше выдвигается новая проблема — побуждений, мотивов, двигателей поведения, и психология начинает искать их не в идеях, а в тенденциях (отчасти Т. Рибо, затем П. Жане), потребностях (Э. Клапаред, Д. Катц, К. Левин, Дж. Шиманский), влечениях (З. Фрейд, А. Адлер), инстинктах и диспозициях (У. Мак-Дугалл, Э. Ч. Толмен и множество других). Выражающаяся в них динамическая направленность признается уже не чем-то производным, а тем основным, из чего психология должна исходить при объяснении поведения.

В трактовке этих динамических движущих сил чем дальше, тем больше выделяется тенденция, которая с особенной остротой проявляется в таких концепциях, как психоанализ З. Фрейда, «гормическая» психология У. Мак-Дугалла и др., рассматривать движущие силы человеческой деятельности как нечто первич-

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 20. С. 439.

но заложенное внутри человека, в его организме, а не формирующееся и развивающееся из его изменяющихся и развивающихся взаимоотношений с миром. Поэтому источники человеческой деятельности, ее мотивы представляются как идущие из темных глубин организма, совершенно иррациональные, бессознательные силы, находящиеся вовсе вне контроля интеллекта: идеи уже будто бы вовсе не могут быть движущей силой поведения людей: это привилегия одних лишь слепых инстинктов.

Роль влечений особенно остро выявил на клиническом материале З. Фрейд. На их основе он возвел здание психоанализа. <...> Теоретически наряду с основной группой сексуальных влечений признаются еще в качестве второй группы сначала влечения «Я», затем влечения смерти. Исходящие из биологических глубин организма силы определяют всю деятельность человека; примитивные влечения являются основными ее мотивами. Роль социальных отношений ограничивается чисто негативной функцией вытеснения. Давление социальности, представителем которой внутри личности выступает «Я», осуществляющее социальную «цензуру», вытесняет влечения в сферу бессознательного. Вразрез с проходящим через всю психологию от Р. Декарта и Дж. Локка отожествлением психики и сознания Фрейд признает сознание лишь свойством психики, причем свойством, которым она может и не обладать. Психика при этом расчленяется на внешние друг другу сферы — сознательного, бессознательного и подсознательного. Между первыми двумя действуют силы отталкивания; влечения вытесняются в бессознательное; вытесненные, они не могут без маскировки проникнуть в сферу сознания, и не сознательное «Я», а «Оно» признается подлинным ядром личности.

Интеллектуализм традиционной психологии нашел концентрированное выражение в самой концепции сознания как предмета психологии. *Сознание* — это прежде всего *знание*, познание. Сведение психики к сознанию стирает границы между психическим переживанием и знанием, между психологическим и идеологическим, философским понятием сознания. Индивидуальное сознание конкретного индивида, которое изучает психология, — это в действительности единство знания и переживания. Традиционная концепция трактовала само переживание как явление сознания; верная своей общей установке, она сводила переживание как реальный психический факт к его самоотражению в сознании. Поэтому традиционное понятие переживания как явления сознания, которым широко пользуется интроспективная психология, выступает в основном познавательным, интеллектуальным образованием, между тем как в действительности и в нашем его понимании переживание — это полнокровный психический факт, включающий все стороны психики и выражающий в каком-то преломлении полноту индивидуального бытия познающего субъекта, а не только познаваемое содержание отражаемого объекта.

На основе такого интеллектуализированного понимания сознания, сводящего психическое к одной из его сторон, попытка восстановить в своих правах реальный психический факт неизбежно приводит к не менее порочному противопоставлению психики и сознания и к выключению из психического его познавательной, сознательной стороны. Эта точка зрения нашла себе выражение в различных концепциях современной психологии: в психоанализе З. Фрейда с его учением о бессознательном и сведением психики к темным глубинным влечениям, в которых сосредоточивается то, что вытесняется из сознания; в учении А. Бергсона, противопоставляющего связанный с основами жизни бессознательный инстинкт сознательному интеллекту; в утверждениях таких психологов, как А. Валлон, который из того, что психический факт не может быть сведен к функции осознания и исчерпывающе определен в терминах самосознания, заключа-

ет, что психика и сознание вообще чуждые друг другу области; сознание, обусловленное социальным идеологическим содержанием, на этом основании будто бы вовсе выпадает из сферы психологии[1].

Все эти противоречия разъедают психологию, вступившую в полосу открытого кризиса. Таким образом, конфликты, в которые вовлечена была психология механистическими и идеалистическими установками, а также метафизическим характером господствовавшего в ней мышления, неспособным вскрыть взаимосвязи и взаимопереходы от ощущения к мышлению, от психики к сознанию и т. д., оказались очень многообразными и идущими по разным направлениям.

Наметившаяся уже раньше антитеза целостной психологии и психологии элементов в период кризиса выдвигается очень заостренно. Целостные тенденции становятся все более популярными в зарубежной психологии XX в. Они выступают носителями идеалистических идей различных толков и оттенков. Самый принцип целостности получает несколько существенно различных реализаций. Для В. Дильтея и его продолжателей он означает прежде всего *целостность личности*, которая является активным носителем определенной идеологии. Для берлинской школы гештальтпсихологии это *целостность динамической ситуации* и ее формальной структуры. Для лейпцигской школы принцип целостности реализуется не в структурности, а в *диффузной комплексности*, и его существеннейшим выражением является «народная» целостность, поглощающая личность.

Гештальтпсихология (М. Вертхаймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин), выдвинув в качестве первого основного принципа принцип целостности, противопоставила его механистическому принципу психологии элементов (Und-Verbindung, по Вертхаймеру). Под «гештальт» представители этого направления разумеют целостное образование, обладающее своеобразным качеством формы, несводимым к свойствам входящих в его состав частей.

Идею целостности гештальтпсихологи первоначально развили в психологии восприятия, в которой они прежде всего попытались и экспериментально ее обосновать. Построенная гештальтпсихологией на основе принципа структурной целостности теория восприятия носит ярко выраженный феноменалистический, формалистский идеалистический характер. Принцип целостности, первоначально раскрытый на проблеме восприятия, был затем применен гештальтпсихологами к решению исходных принципиальных проблем, прежде всего психофизической проблемы. Далее этот принцип был распространен на все остальные проблемы психологии. Применение принципа целостности за пределами психологии восприятия было обусловлено выявлением второго основного принципа гештальтпсихологии, тесно связанного с первым, — принципа динамичности. Согласно этому принципу, течение психических процессов определяется динамическими, изменяющимися соотношениями, устанавливающимися в самом процессе, а не зависимыми от него и определяющими его путь механистическими связями. Таким образом, каждый психофизический процесс тоже оказывается замкнутым в себе целым. Следовательно, действия человека представляются как конечная стадия саморегулирующегося динамического процесса восприятия ситуации. Поэтому поведение целиком определяется структурой ситуации.

Здесь идеализм теснейшим образом сплетается с механицизмом. Если понимание исходной реальной ситуации как «феноменального сенсорного поля», т. е. сведение объективной действительности к восприятию, представляется идеалистическим, то мысль, будто «сенсорное поле», т. е. восприятие ситуации в качестве фазы единого саморегулирующегося процесса, предопределяет действия человека, является сугубо механистической. Она лишь более

---

[1] *Wallon A.* Le probleme biologique de la conscience // G. Dumas (ed.) Nouveau Traitй de Psychologie. P., 1930. T. 1. Во многом по-иному, чем в означенной статье, поставлены основные философские, методологические проблемы психологии в позднейшей работе того же автора — в его вводных установочных статьях к «La vie mentale» в «Encyclopйdie Francaise» (т. VII), где дана новая интересная их трактовка.

утонченная и не менее радикально механистическая концепция, чем та, которая заключена в схеме «раздражение—реакция». Действие, с точки зрения этой концепции, не сознательный акт личности, выделяющей себя из ситуации, противопоставляющей себя ей и способной ее преобразовать, а функция от этой ситуации, из которой оно автоматически вытекает.

Вместе с тем принцип динамичности, согласно которому психофизический процесс всецело определяется в своем протекании изменяющимися соотношениями, устанавливающимися в самом этом процессе, фактически означает, что весь опыт понимается как имманентный продукт субъекта. Принцип динамичности, который представители гештальт-теории противопоставляют «машинной теории» рефлекторной концепции, заключает в себе полное отрицание внешнего опосредования; он упирается в идеализм.

Таким образом, несмотря на заостренную борьбу с частными проявлениями механицизма — со сведением целого к механистической сумме частей, гештальтпсихология сама является механистической концепцией. И в то же время, несмотря на свой «физикализм» и борьбу с «витализмом», она является феноменалистической, т. е. идеалистической, теорией. Идеализм и механицизм в самых утонченных и потому особенно опасных формах сплетены в ней в сложном единстве.

На идеалистической и механистической основе в гештальтпсихологии надстраивается формализм. И чем дальше, тем обнаженнее и заостреннее выступают эти формалистические тенденции, особенно там, где представители гештальтпсихологии пытаются подойти к проблемам психологии личности и коллектива.

Критика методологических позиций гештальтпсихологии никак не должна исключить признания несомненных их заслуг в области психологического исследования. Гештальтпсихология сыграла несомненно крупную роль в преодолении атомистических тенденций ассоциативной психологии. Еще существеннее ее положительная роль в развитии экспериментального исследования, достигшего в работах гештальтпсихологов исключительно высокой степени совершенства. Не подлежит, в частности, сомнению, что исследования В. Кёлера антропоидов знаменуют собой новую веху в области сравнительной психологии, а К. Левин и его сотрудники создали новый тип эксперимента, представляющий исключительной ценности инструмент для изучения психологии человеческого поведения.

Совершенно иной характер носит другое направление целостной психологии, представленное так называемой *лейпцигской школой*. Гештальтпсихология стоит на позициях феноменализма; при этом для нее характерен все же физикализм; это натуралистическая, механистическая теория. Лейпцигская же школа (Ф. Крюгер, Й. Фолькельт и др.) исходит из мистического, иррационалистического идеализма, она ведет свое происхождение от немецкой романтики и религиозной мистики.

Взгляды этой школы носят заостренно идеалистический характер. Психика сводится к чувствоподобному переживанию. Структурной целостности гештальт-теории противопоставляется диффузно-комплексная целостность смутного, недифференцированного чувства. На передний план выдвигаются аффективно-эмоциональные моменты и на нет сводятся интеллектуальные. Умалить роль интеллекта, роль знания в сознании — такова основная тенденция этого учения. Она представляет реакцию иррационалистического мистического идеализма против лучших тенденций декарто-локковского понятия сознания как знания. Вожди этой школы возглавили фашистскую психологию, в то время как представители гештальтпсихологии вынуждены были покинуть фашистскую Германию и развернуть свою работу в США.

С механическим атомизмом, укоренившимся в исходных позициях психологии, связано и то, что психология, разложив психику на элементы, вовсе упустила из поля зрения личность как целое. В ходе кризиса эта проблема личности выступила с большой остротой. Эта проблема, в частности, стоит в центре персоналистической психологии В. Штерна.

Стремясь как будто преодолеть сложившийся под влиянием христианской идеологии и укоренившийся благодаря Р. Декарту дуализм психического и физического, души и тела, В. Штерн в своей *персоналистической психологии* вместо признания психофизического единства выдвигает принцип психофизической нейтральности: личность и ее акты не могут быть отнесены ни к психическим, ни к физическим образованиям. Оторванное от конкретной исторической личности человека, это понятие стало у Штерна абстрактной метафизической категорией. Понятие личности распространяется на самые различные ступени развития и перестает быть характерным для какой-нибудь из них. Личностью признается не только общественный человек, но также, с одной стороны, всякий организм, клетка, даже неорганические тела, с другой — народ, мир, бог. Личность определяется формальными внеисторическими категориями целостности и целенаправленности, выявляющимися в самосохранении и самораскрытии. <...>

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИИ В СССР

ИСТОРИЯ РУССКОЙ НАУЧНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Развитие психологической теории в России, борьба в ней материализма и идеализма приняли *особенные* формы. Самобытность русской психологической мысли, не только творчески обобщившей достижения мировой психологии, но и создавшей новые пути в общем развитии науки, связана с историей передовой русской общественной мысли, классического философского материализма и передового естествознания.

В развитии научной психологической мысли в России особое место принадлежит М. В. Ломоносову. Конечно, в России существовала и до Ломоносова философская мысль, развивавшаяся в психологическом направлении. Однако именно с Ломоносовым особенно тесно связаны оригинальные пути становления русской передовой психологической мысли. В своих работах по риторике и по физике Ломоносов развивает материалистическое понимание ощущений и идей. Еще в 1744 г. в «Кратком руководстве по риторике» Ломоносов утверждал, что содержанием идей являются вещи природы. Положение о первичности материи и зависимости от нее психических явлений последовательно развивалось Ломоносовым в его физических работах, особенно в его теории света (1756), где, между прочим, дана интересная попытка объяснения физиологического механизма ощущения цвета.

С точки зрения Ломоносова, нужно различать познавательные (умственные) процессы и умственные качества человека. Последние возникают из соотношения умственных способностей и страстей. Анализ страстей и их выражения в речи, данный Ломоносовым, представляет крупный исторический интерес. Источниками страстей и их формой выражения являются действия и страдания, определяемые Ломоносовым как «всякая перемена, которую одна вещь в другой производит»[1]. Такое понимание психики уже расходится с психологической концепцией Х. Вольфа, господствовавшей в то время в философии и психологии и от которой, возможно, ранее отправлялся Ломоносов.

---

[1] *Ломоносов М. В.* Краткое руководство к красноречию, книга первая, в которой содержится риторика, показующая общие правила обоего красноречия, то есть оратории и поэзии, сочиненное в пользу любящих словесные науки. СПб., 1816. С. 11.

В своей риторике Ломоносов выступает как реалист, великолепный знаток людей. Именно поэтому исходным моментом для Ломоносова становится не абстрактная умственная способность или психическая функция, а жизненное качество человеческой личности, проявляющееся в страстях и действиях, двигателях человеческого поведения, руководимого разумом, отражающим природу.

Психологические воззрения Ломоносова были составной частью его общественно-научного мировоззрения. Человек, сын своего времени, был неизменно в центре интересов Ломоносова, психологические воззрения которого получили поэтому определенный гуманистический характер.

С середины XVIII в., в связи с зарождением в рамках феодальной России буржуазных отношений, наряду с богословской церковной идеологией и идеалистическим рационализмом, со времен Петра проникающим в Россию из Западной Европы, начинает сказываться в России и влияние французских просветителей и материалистов.

Это влияние впервые сказывается непосредственно в психологических воззрениях Я. П. Козельского («Философические предложения», 1768) и *опосредованно* проявляется в психологической концепции А. Н. Радищева, вполне самостоятельной и оригинальной в разрешении психогенетической проблемы, в установлении ведущей роли речи в психическом развитии человека. Эта концепция изложена Радищевым главным образом в его основном философском трактате «О человеке, его смертности и бессмертии». Психологические воззрения Радищева являлись составной частью его философского, материалистического и гуманистического мировоззрения.

В начале XIX в., когда более радикальная часть дворянства, дворянские революционеры стали в ряды декабристов, более умеренное либеральное дворянство стало противопоставлять реакционной официальной идеологии (представленной «Библейским обществом», Голицыным, Фотием) идеи немецкой идеалистической философии. На психологию этого времени особенно значительное влияние оказал Шеллинг. Первыми яркими выразителями шеллингианских идей выступают Д. М. Велланский («Биологическое исследование природы в творящем и творимом ее качестве, содержащее основные начертания всеобщей физиологии», 1812) и В. Ф. Одоевский («Психологические заметки»). Духом позднего шеллингианства проникнуты работы П. С. Авсенева, Х. А. Экеблада («Опыт обозрения биолого-психологического исследования способностей человеческого духа», 1872) и др. Эти работы трактуют психологию в плане общей антропологии, подчеркивают «целостность» человеческого существа, связь его со всей вселенной и выдвигают идеи развития, однако не в естественнонаучной, а метафизической трактовке. Конкретные факты, выявляющие реальный процесс развития, заслоняются или попросту заменяются метафизическими размышлениями, часто довольно шаткими. <...>

От русских шеллингианцев надо отделить А. И. Галича. В философском отношении Галич <...> сам испытывал явное влияние Шеллинга. Однако в системе его психологических взглядов, представленных в замечательном труде «Картина человека» (1834), Галич выступает как оригинальный ученый и развивает передовые для своего времени идеи, связывая переход от сознания к самосознанию с «практической стороной духа», т. е. деятельностью человека в общественной жизни.

«Я знаю, что я живу не иначе, как обнаруживая свою деятельность (хотя бы то было и по поводу внешних раздражений), — пишет Галич, — не иначе, как

проявляя свою жизнь для себя и для других, не иначе, как *выводя на позорище* временные отдельные порождения моего средобежного могущества, которое везде и остается основанием последних, составляющих совокупность или сумму моего бытия исторического». «Пускай мысль делает различия между внешним и внутренним, в практике мы действительно и существуем и знаем про себя столько, сколько удается нам показать то, что мы есть и чем мы могли бы быть». «Раскрывшееся сознание моей жизни исторически подает мне и способы распознавать свое лицо с другими отдельными лицами. Я и самого себя и всякого другого принимаю за особенное, определенное существо, и приветствую в нем брата». В связи с этим подчеркиванием деятельности, «практической стороны духа», в «Картине человека» Галича ярко выдвигаются проблемы личностно-мотивационного плана — побуждения, склонности, страсти и т. д. Связанное «с историческим бытием» народа духовное развитие личности, по Галичу, наиболее существенно сказывается в нравственных чувствованиях и поступках человека. Отсюда специальное место в его системе занимает критическая этика, вызвавшая крайнее недовольство официальной науки николаевской России.

Решающее значение для развития передовой русской психологии XIX в. имели психологические воззрения великих русских философов-материалистов — А. И. Герцена, В. Г. Белинского, Н. А. Добролюбова и в особенности Н. Г. Чернышевского. <...>

Идея Герцена *о «деянии» как существеннейшем факторе духовного развития человека* сохраняет все свое принципиальное значение и по сегодняшний день, так же как острую актуальность сохраняет по отношению и к современной психологии его общее требование «одействотворения» науки.

Белинский во второй период своего творческого развития также высказал требование передовой общественной мысли — дать психологию личности, а не лишь отдельных способностей. <...>

В противоположность дуалистическим идеалистическим теориям, противопоставляющим психическое и физическое, Добролюбов отстаивает их единство.

«Смотря на человека как на одно целое, нераздельное существо, — пишет Добролюбов, — мы устраняем и те бесчисленные противоречия, какие находят схоластики между телесной и душевной деятельностью... теперь уж никто не сомневается в том, что все старания провести разграничительную черту между духовными и телесными отправлениями напрасны и что наука человеческая этого достигнуть не может. Без вещественного обнаружения мы не можем узнать о существовании внутренней деятельности, а вещественное обнаружение происходит в теле». <...>

Философские идеи Чернышевского, его материализм и психофизиологический монизм находят себе блестящее конкретное претворение у И. М. Сеченова. <...> Его знаменитые «Рефлексы головного мозга» (появившиеся в 1863 г. в виде журнальных статей в «Медицинском вестнике», а в 1866 г. вышедшие отдельной книгой) определили новые пути физиологии головного мозга, оказав, как известно, значительное влияние на И. П. Павлова.

Сеченов заложил в России также основы психофизиологии органов чувств и наметил в ней, в частности в теории зрения, связи его с осязанием и т. д., новые, оригинальные пути. Однако было бы совершенно неправильно рассматривать Сеченова только как физиолога, который в качестве такового своими физиологическими трудами оказал более или менее значительное влияние на психологию.

И. М. Сеченов был и крупнейшим русским психологом, и можно с определенностью утверждать, что не только Сеченов-физиолог оказал влияние на Сеченова-психолога, но и обратно: занятия Сеченова с ранней молодости психологией оказали прямое и притом очень значительное влияние на его физиологические исследования, в частности те, которые определили его концепцию рефлексов головного мозга. Он сам об этом прямо свидетельствует (см. его работу: Автобиографические записки. М., 1907).

В своей психологической концепции Сеченов выдвинул изучение психических процессов в закономерностях их протекания как основной предмет психологии и особенно подчеркнул значение генетического метода. В своей борьбе против традиционной идеалистической психологии сознания Сеченов (в замечательной статье «Кому и как разрабатывать психологию») поставил перед научной мыслью задачу, которая сохраняет свое значение и по сегодняшний день. Основную ошибку психологов-идеалистов Сеченов видел в том, что они являются, как он выражается, «обособителями психического», т. е. в том, что они вырывают психическое из связи природных явлений, в которые они в действительности включены, и, превращая психическое в обособленное, замкнутое в себе существование, внешне противопоставляют тело и душу. В своих «Рефлексах головного мозга», о которых И. П. Павлов говорил как о «гениальном взлете сеченовской мысли», и в других своих психологических работах, с которыми «Рефлексы головного мозга» связаны органической общностью единой концепции, Сеченов пытался разрешить эту задачу — преодоления обособления психического — теми средствами, которые в то время были в его распоряжении. Он отвергает отожествление психического с сознательным и рассматривает «сознательный элемент» как средний член единого — рефлекторного — процесса, который начинается в предметной действительности внешним импульсом и кончается поступком. Преодоление «обособления» психического — это, по существу, та самая задача, которую сейчас новыми, открывшимися ей в настоящее время средствами, решает советская психология.

Своими идеями и исследованиями Сеченов оказал прямое влияние на развитие в России экспериментально-психологических исследований, сближавших русскую психологию с передовым русским естествознанием. Идеями Сеченова в значительной степени определялось формирование русской экспериментальной психологии в 80-х—90-х гг. прошлого столетия. <...>

В тот же период, когда развертывается деятельность Чернышевского и Сеченова, вскрывающего физиологические предпосылки психологии, — в 60-х гг. — А. А. Потебня выдвигает в русской науке положение о единстве сознания и языка и ставит перед историей языка задачу «показать на деле участие слова в образовании последовательного ряда систем, обнимающих отношение личности к природе»[1]. Применяя исторический принцип не только к внешним языковым формам, но и к внутреннему строю языков, Потебня делает первую и единственную в своем роде блестящую попытку на огромном историческом материале наметить основные этапы развития языкового сознания русского народа. На тонком анализе обширного языкового материала Потебня стремится вскрыть историческое становление и смену разных форм мышления — мифологического, научного («прозаического») и поэтического. Для Потебни, в отличие от

[1] *Потебня А. А.* Мысль и язык. М., 1862. С. 21.

Г. В. Ф. Гегеля, поэтическое мышление является не низшей ступенью мышления, а своеобразной и специфической по отношению к «прозаическому» и научному мышлению, но не менее существенной, чем последнее, формой познания. Потебня подчеркивает также роль слова и в развитии самосознания. <...>

В психологии, разрабатываемой в середине прошлого столетия, находят также отражение тенденции эмпирической психологии. В центре этого течения, ориентирующегося по преимуществу на английскую эмпирическую психологию, — принцип ассоцианизма. Впервые влияние эмпиризма сказалось еще в работе О. М. Новицкого «Руководство к опытной психологии» (1840), но в определенное течение это направление оформляется лишь в 60-х—70-х гг. Его основным представителем является М. М. Троицкий («Наука о духе»). Он пытается свести всю духовную жизнь к ассоциациям. В своей «Немецкой психологии в текущем столетии» (1867) он подвергает критике немецкую метафизическую идеалистическую психологию. В. А. Снегирев («Психология», 1873) также признает закон ассоциации основным законом психической жизни и примыкает к английской эмпирической психологии, но позиция его эклектична: свой ассоцианизм он пытается примирить с самыми различными психологическими направлениями и точками зрения.

Проводниками идеалистических тенденций в психологии в этот период выступают такие люди, как К. Д. Кавелин и Н. Н. Страхов. Они вступают в борьбу против материалистического направления физиологической психологии (механистические представители которой склонны были, правда, свести психологию к физиологии). <...>

Особое место в психологической литературе этого периода занимает основное произведение одного из крупнейших представителей русской педагогической мысли — «Человек как предмет воспитания» (1868—1869) К. Д. Ушинского.

Ушинский, широко используя в своем труде материал, накопленный мировой психологической наукой его времени, сумел подчинить весь этот материал установкам, глубоко характерным для самобытных путей как его собственной, так и вообще передовой русской общественной мысли. Первая, важнейшая из этих установок связана с «антропологическим» подходом к изучению психологии. Этот подход к проблемам психологии означал рассмотрение всех сторон психики человека в целостно-личностном, а не узкофункциональном плане; психические процессы выступают не как лишь «механизмы» (в качестве каковых их по преимуществу стала трактовать экспериментальная функциональная психология на Западе), а в качестве деятельности человека, благодаря чему они могли получить у Ушинского подлинно содержательную характеристику. Вторая существенная установка, специфическая для Ушинского, заключалась в том, что антропология у него выступала как антропология *педагогическая*. Это значит, что человек рассматривался им не как биологическая особь с предопределенными его организацией неизменными свойствами, а как предмет воспитания, в ходе которого он формируется и развивается; его развитие включено в процесс его воспитания. В ходе этого последнего подрастающий человек выступает как субъект, а не только как объект воспитательной деятельности учителя. Ушинский с исключительной четкостью и последовательностью проводит через все свои психологические и педагогические построения особенно дорогую ему мысль о *труде, о целеустремленной деятельности* как основном начале формирования и характера и ума. <...>

Если в работах И. М. Сеченова была выдвинута роль физиологических основ и материалистических установок в разработке психологии, то в труде Ушинского, вышедшем почти одновременно с работами Сеченова, впервые выступила роль педагогической практики для системы психологических знаний. <…>

Если 30-е гг. были отмечены нами как время появления первых светских работ по психологии, то 60-е гг. должны быть выделены как эпоха, когда создаются предпосылки для подлинно научной ее разработки. Этот период отмечен большим ростом психологической литературы, публикация которой в 60-х гг. резко повышается. <…>

Экспериментальная психология начала развиваться в России в 80-х—90-х гг. прошлого столетия, когда возник ряд экспериментальных психологических лабораторий: В. М. Бехтерева (в Казани), В. Ф. Чижа (в Юрьеве), А. А. Токарского (в Москве), а также А. О. Ковалевского, В. М. Сикорского и др.; в последующие годы развертывают свою работу лаборатории Н. А. Бернштейна, Г. И. Россолимо и др. <…>

Важную роль в развитии мировой экспериментальной психологии играли лучшие представители русской психологической науки. Это относится прежде всего к одному из крупнейших и наиболее передовых представителей экспериментальной психологии в России Н. Н. Ланге, автору прекрасного курса «Психология». Его «Психологические исследования», вышедшие в 1893 г., посвящены экспериментальному изучению: одно — перцепции, а другое — произвольного внимания.

Эти исследования привлекли к себе широкое внимание в мировой психологической науке; из них первое — о перцепции — было опубликовано в отчете Лондонского международного конгресса экспериментальной психологии; исследование о внимании вызвало специальные отклики со стороны крупнейших психологов различных стран — В. Вундта, У. Джемса, Г. Мюнстерберга и др.

Н. Н. Ланге же создал одну из первых в России лабораторий экспериментальной психологии при Одесском университете. Вслед за тем такие же лаборатории были организованы в Петербурге (А. П. Нечаев) и Киеве, потом (в 1911) в Москве создан был первый в России Институт экспериментальной психологии при Московском университете[1]. Возглавивший этот институт Г. И. Челпанов выпустил в 1915 г. первое русское общее руководство по экспериментальной психологии («Введение в экспериментальную психологию»).

За этот же период — конец XIX и начало XX в. — в русской психологической литературе появился ряд экспериментальных работ, посвященных специальным психологическим проблемам: работы Н. Я. Грота об эмоциях (с основными положениями которого, высказанными в опубликованной во Франции статье, перекликаются некоторые тезисы одного из крупнейших французских психологов — Т. Рибо), В. М. Сикорского (его исследования об умственной работоспособности нашли многочисленных последователей в Западной Европе), А. Ф. Лазурского, одна из основных работ которого о классификации личности была издана Э. Мейманом (в выходившей под его редакцией серии «Padagogishe Monographien») и оставила заметный след в последующих зарубежных теориях по психологии личности.

[1] Теперешний НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР. *(Примеч. сост.)*

Оставаясь на позициях опытного научного исследования, Лазурский ищет для изучения сложных проявлений личности новые методические пути. Стремясь сочетать преимущества эксперимента с систематическим наблюдением, он намечает свою оригинальную методику «естественного эксперимента».

Наряду с общей психологией начинают развиваться и другие отрасли психологического знания — патопсихология (Н. А. Бернштейн, В. П. Сербский), психология слепых (А. А. Крогиус), психология ребенка (представленная рядом работ Д. М. Трошина, В. М. Сикорского и др.), зоопсихология, основоположником которой в России является В. А. Вагнер (см. его двухтомные «Биологические основания сравнительной психологии [Био-психология]», 1913). Вагнер выступает одним из создателей биологической зоопсихологии, строящейся на основе дарвинизма.

В этот же период начинают более интенсивно развиваться специальные отрасли психологического знания, разработка которых диктовалась нуждами практики — медицинской и педагогической.

Наши клиницисты (начиная с С. С. Корсакова, И. Р. Тарханова, В. М. Бехтерева, В. Ф. Чижа и др.) были одними из первых, привлекшими психологию на помощь клинике, а К. Д. Ушинский, рассматривая в своем замечательном трактате человека как предмет воспитания, закладывает основы подлинной педагогической психологии значительно глубже, принципиально правильнее и притом раньше, чем это было сделано, например, Э. Мейманом.

Попытку развернуть психологию в педагогическом аспекте, использовав психологические знания в интересах обучения и воспитания, делает вслед за Ушинским еще в конце 70-х гг. П. Ф. Каптерев. Каптерев культивирует педагогическую психологию, к которой он относит основы общей психологии (в понимании, близком к английской эмпирической психологии), психологию ребенка и учение о типах. Учение о типах — типология детей, в частности школьников, — разрабатывается П. Ф. Лесгафтом («Школьные типы», «Семейное воспитание ребенка и его значение», 1890).

Разработка педагогической психологии получает в дальнейшем более широкий размах и развитие в направлении, приближающемся к меймановской «экспериментальной педагогике» на основе развития экспериментальной психологии. Она находит себе выражение в трудах съездов по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (1906—1916 гг.).

В 1906 г. собирается первый Всероссийский съезд по педагогической психологии, в 1909 г. — второй (см. «Труды» 1-го и 2-го съездов), в 1910 г. собирается первый Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике, в 1913 г. — второй и в 1916 г. — третий (см. «Труды» 1-го, 2-го и 3-го съездов). <...>

СОВЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Советская психология начинала свой путь в то время, когда мировая психологическая наука, с которой русская психология всегда находилась в теснейшей связи, сохраняя при этом свои самобытные черты, вступила в полосу кризиса.

Этот кризис был, как мы видели, по существу методологическим, философским кризисом, который распространился на целый ряд наук — вплоть до основ математики. В психологии он принял особенно острые формы, обусловленные особенностями ее предмета, тесно связанного с самыми острыми мировоззрен-

ческими вопросами. В психологии поэтому особенно воинствующие и грубые формы принял как идеализм, так и механицизм.

Перед советской психологией встала задача построения системы психологии на новой, марксистско-ленинской, философской основе. Надо было сохранить, умножая его, все конкретное богатство накопленного психологией фактического материала и перестроить ее исходные теоретические установки: сохранить историческую преемственность в развитии научной мысли, но не ограничиваться, как этого хотели сторонники традиционной психологии, мелочными коррективами к принципиально порочным идеалистическим и механистическим установкам и давно отжившим традициям, а создать на основе марксистско-ленинской диалектики новые установки и проложить новые пути для разрешения основных теоретических проблем психологической мысли. Понятно, что такая задача не могла быть разрешена сразу же. Для ее разрешения, естественно, потребовалась длительная и напряженная работа — теоретическая и экспериментальная, соединенная с упорной борьбой против вульгарного механицизма, с одной стороны, традиционного идеализма и интроспекционизма, несовместимого с подлинно научным построением психологии, — с другой.

Уже в первые годы после революции, в начале 20-х гг., среди психологов начинается идейная борьба вокруг вопроса о философских основах психологической науки и осознается необходимость ее перестройки, исходя из марксистской философии. Основный удары критики в этот первый период обращаются против идеалистической психологии. К концу его совершенно сходят со сцены представители крайнего спекулятивного метафизического ее крыла (Н. О. Лосский, С. Л. Франк и др.). На первые же годы после Великой Октябрьской революции приходится освоение павловского учения об условных рефлексах. В своих классических работах этого периода И. П. Павлов создает физиологию больших полушарий головного мозга и закладывает, таким образом, основы физиологического анализа психических процессов. Учение об условных рефлексах становится мощным средством для объективного изучения психических явлений. <...>

Однако претворение марксистской методологии в адекватную ей *психологическую* теорию осуществилось не сразу. <...> В советской психологической литературе сначала находят себе широкое признание принципы поведенческой психологии. Поведенческие тенденции в советской психологии в этот период имели и известное положительное значение. Они выражали прогрессивную в своей установке на объективность научного знания оппозицию против идеалистической психологии сознания. В наиболее самобытной форме тенденции «объективной» поведенческой психологии проявляются у В. М. Бехтерева, которого можно считать одним из зачинателей крайней формы поведенчества не только в русской, но и в мировой науке. <...> В советский период В. М. Бехтерев переходит от так называемой «объективной психологии», сыгравшей в свое время крупную и положительную роль, к *рефлексологии*. В отличие от Павлова, который в своих классических исследованиях об условных рефлексах последовательно остается в рамках физиологии, Бехтерев выдвигает рефлексологию как особую дисциплину, отличную как от физиологии (от физиологического изучения рефлексов), так и от психологии и долженствующую заменить эту последнюю. Начинается борьба против психологии как таковой. Не определенные идеалистические течения в психологии, а сама психология, поскольку она делает психику предметом изучения, объявляется идеализмом. Рефлексология,

которая выступает под видом материалистического учения, каковым она в действительности не была, приобретает в 20-х гг. значительное распространение и известную популярность. Под влиянием ее вульгарного воинствующего механицизма начинается вытеснение психологии из преподавания. Опираясь на поддержку господствовавших в те годы «методологов», вульгарный механистический материализм торжествовал, празднуя пиррову победу.

Аналогичные тенденции нашли затем выражение в «реактологии» К. Н. Корнилова. <...>

Провозглашая лозунг построения марксистской психологии, Корнилов пытается реализовать его посредством «синтеза» поведенческой психологии с психологией сознания. Но этим он, естественно, лишь сочетает механицизм первой с идеализмом второй, между тем как подлинная задача заключалась в том, чтобы преодолеть как механистическую трактовку поведения, так и идеалистическое понимание сознания.

Учение о реакциях, составляющее фактическое ядро его «марксистской психологии», было разработано Корниловым в экспериментальных исследованиях в 1916—1921 гг. Оно выросло в связи с работами А. Лемана, Н. Аха и др. и в своем реальном содержании никак не было связано с марксизмом, а скорее смыкалось, с одной стороны, с энергетизмом, а с другой, с идеалистическим волюнтаризмом. Это учение о реакциях, истолкованное в духе модного поведенчества, Корнилов попытался оформить как «реактологию» и объявить конкретной реализацией марксистской психологии. Под лозунгом марксистской психологии Корнилов фактически в своей реактологии создал эклектическую механистическую концепцию, ничего общего с марксизмом не имеющую. В последующие годы она вобрала в себя учение о биологическом и социальном как двух факторах, извне предопределяющих развитие и поведение личности, и ряд аналогичных, получивших в те годы распространение концепций.

Значительное внимание привлекла к себе затем «теория культурного развития высших психических функций» Л. С. Выготского, разработанная им совместно с группой сотрудников. Подобно тому, как в рефлексолого-реактологических теориях основная тенденция заключалась в том, чтобы преодолеть позиции идеалистической психологии и создать объективную психологию, исходящую из деятельности, из поведения, так основной тенденцией и задачей психологии, нашедшей себе выражение в теории культурного развития, явилось стремление продвинуть в психологию идею развития, принцип историзма.

Сама эта основная исходная тенденция имела определенно положительное значение. По сравнению со статичной, антиисторической позицией традиционной психологии, которая рассматривала психические функции человека вне всякого исторического развития, исходные генетические, исторические устремления теории культурного развития высших психических функций представляли известный шаг вперед. Но при анализе этой теории с позиций марксистского историзма ярко обнаруживается, что и эта теория исходила из ложных методологических предпосылок. Она дуалистически противопоставила «культурное» развитие «натуральному», а самое развитие трактовала в духе генетического социологизма[1].

---

[1] В этом своем критическом анализе культурно-исторической теории высших психологических функций, разработанной Л. С. Выготским и его учениками (как и в анализе всех вообще теорий),

В 30-х гг. в советской психологии начинается полоса дискуссий. В 1930 г. происходит реактологическая дискуссия. Вслед за этим начинается распад рефлексологической школы Бехтерева. В 1932 г. дискуссия разгорается вокруг теории культурного развития.

В середине 20-х гг. работа в области психологии приобретает значительный размах. Психология получает свой периодический печатный орган (журнал «Психология») и занимает подобающее ей место в системе университетского преподавания (в виде секции в рамках философского факультета). Советские психологи принимают активное участие в международных психологических конгрессах (IX конгресс в США); в СССР проходит ряд съездов и конференций. Однако в 30-е гг. психология теряет большую часть своих позиций. Это объясняется как внешними причинами, так и причинами внутренними, лежащими в самой психологии: господство в ней механистических тенденций либо прямо вело к ликвидации психологии, либо косвенно приводило к тому же результату, делая ее бесплодной. <…>

В 40-е гг. научная теоретическая и экспериментальная работа по психологии получает в СССР широкое и плодотворное развитие. Консолидируется ряд психологических центров — не только в Москве (Гос. Институт психологии) и Ленинграде (кафедра психологии Гос. педагогического института им. Герцена и сектор психологии Института мозга им. Бехтерева), но и в Грузии (под руководством Д. Н. Узнадзе) и на Украине (в Харькове, Киеве, Одессе); работа разворачивается и в других местах. Ширится разработка вопросов общей психологии — ее основ и истории, вопросов мышления и речи, памяти и навыков, мотивов поведения и способностей и т. д. Среди отдельных исследований в общей психологии можно особенно отметить работы П. П. Блонского (о памяти), Б. М. Теплова (о способностях) и ряд других. Значительное развитие получает работа в области психофизиологии (С. В. Кравков и его многочисленные сотрудники), коллектив сектора психологии Института мозга им. Бехтерева в Ленинграде (рук. Б. Г. Ананьев). Большие успехи делает зоопсихология — пользующиеся широкой известностью и за границей работы Н. Н. Ладыгиной-Котс, исследования В. М. Боровского, Н. Ю. Войтониса и др. Свои пути прокладывает себе патопсихология (А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев и др.). Обширный комплекс исследований, охватывающий вопросы развития восприятия и наблюдения, памяти и усвоения знаний, речи и мышления и т. д., развертывается по детской и педагогической психологии (коллективом кафедры психологии Гос. педагогического института им. Герцена в Ленинграде, кафедрой психологии Харьковского пединститута — А. Н. Леонтьев и его сотрудники; коллективом работников Московского Института психологии — А. А. Смирнов и др.) и т. д. Эти исследования, проводимые

С. Л. Рубинштейн выступает прежде всего в качестве *методолога* и *теоретика*, выделяющего *наиболее общий* концептуальный каркас и исходную логику рассматриваемых им теорий. По мнению С. Л. Рубинштейна, культурно-историческая теория как *целостная* концепция страдает от противопоставления «культурного» и «натурального», что, однако, не исключает ее достижений в конкретных областях психологии. В последующих главах он раскрывает эти достижения и недостатки применительно к частным разделам психологической науки. Уже после смерти С. Л. Рубинштейна был проведен систематический сопоставительный анализ его концепции и теории Л. С. Выготского, подтвердивший справедливость общей оценки С. Л. Рубинштейном культурно-исторической теории (см.: *Брушлинский А. В.* Культурно-историческая теория мышления. М., 1968; *Будилова Е. А.* Философские проблемы в советской психологии. М., 1972). (*Примеч. сост.*)

советскими психологами, дают обширный материал для теоретических обобщений. Углубляется и сама теоретическая работа.

В эти годы в СССР идет особенно интенсивная работа по построению системы советской психологии. <...> Она дана в настоящей книге — в том виде, по крайней мере, как она представляется ее автору. Ее основные вехи могут быть сформулированы в нескольких основных положениях. Таковы:

а) *принцип психофизического единства*, включающий единство психического как с органическим субстратом, функцией которого является психика, так и с объектом, который в ней отражается; б) *принцип развития* психики как производного, но специфического компонента в эволюции организмов, в ходе которого адаптивное изменение образа жизни обусловливает изменение как строения нервной системы, так и ее психофизических функций в их единстве и взаимосвязи, в свою очередь на каждой данной ступени обусловливаясь ими (см. след. главу); в) *принцип историзма* применительно к развитию человеческого сознания в процессе общественно-исторического развития, в ходе которого общественное бытие людей определяет их сознание, образ их жизни — образ их мыслей и чувств, в свою очередь обусловливаясь ими; г) *принцип единства теории и практики*, т. е. теоретического и экспериментального *изучения* человеческой психики и *воздействия* на нее. Таковы *основные принципы советской психологии*. Все они получают в ней теперь не только признание в качестве общефилософских тезисов, но и реализацию в плане психологической теории и психологического исследования. Нити, ведущие от всех этих основных принципов, сходятся в единой узловой точке — д) в положении о *единстве сознания и деятельности*.

Единство сознания человека и его поведения, внутреннего и внешнего его бытия, которое в нем утверждается, раскрывается прежде всего в самом их содержании.

Всякое переживание субъекта, как мы видели, всегда и неизбежно является переживанием чего-то, так, что самая внутренняя его природа определяется опосредованно через отношение его к внешнему, объективному миру; с другой стороны, анализ поведения показывает, что внешняя сторона акта не определяет его однозначно, что *одни и те же* внешние движения могут в различных случаях означать *разные* поступки и *различными* движениями может осуществляться *один и тот же* поступок, так как природа человеческого поступка определяется заключенным в нем отношением человека и окружающему его миру, которое составляет его внутреннее содержание.

Таким образом, не приходится лишь извне соотносить поведение, поступок как нечто лишь внешнее с сознанием как чем-то лишь внутренним; поступок сам уже представляет собой единство внешнего и внутреннего — так же как, с другой стороны, всякий внутренний процесс в определенности своего предметно-смыслового содержания представляет собой единство внутреннего и внешнего, субъективного и объективного. Единство сознания и деятельности или поведения основывается на единстве сознания и действительности или бытия, объективное содержание которого опосредует сознание, на единстве субъекта и объекта. Одно и то же отношение к объекту обусловливает и сознание и поведение, одно — в идеальном, другое — в материальном плане. Таким образом, единство психического и физического раскрывается еще в новом плане, и в самой своей основе преодолевается традиционный картезианский дуализм.

Единство психики, сознания и деятельности выражается далее в том, что сознание и все психические свойства индивида в деятельности его не только *проявляются*, но и *формируются*; психические свойства личности — и *предпосылка* и *результат* ее поведения. Это следующее стержневое положение нашей трактовки психологии. Этим определяется, прежде всего, трактовка психики в генетическом плане — в ее развитии.

В корне, в самой основе своей преодолеваются представления о фаталистической предопределенности судьбы людей — наследственностью и какой-то будто бы неизменной средой: в конкретной деятельности, в труде, в процессе общественной практики у взрослых, в ходе воспитания и обучения у детей психические свойства людей не только *проявляются*, но и *формируются*.

В новом свете выступает, таким образом, кардинальная проблема развития и формирования личности, всех ее психических свойств и особенностей — способностей, характерологических черт. В деятельности человека, в его делах — практических и теоретических — психическое, духовное развитие человека не только *проявляется*, но и *совершается.*

Эти положения заставляют нас вместе с тем выйти за пределы чисто функциональной трактовки психики, которая рассматривает всякий психический процесс как однозначно детерминированный изнутри функционально-органическими зависимостями. Такое положение приводит к раскрытию зависимости психических процессов от реальных взаимоотношений, которые складываются у человека в жизни. Это размыкает замкнутость внутреннего мира психики и вводит ее изучение в контекст конкретных материальных условий, в которых практически протекает жизнь и деятельность людей. Отсюда вытекает требование — строить психологию как науку, изучающую психику, сознание людей в конкретных условиях, в которых протекает их деятельность, и таким образом в самых исходных своих позициях связанную с вопросами, которые ставит жизнь, практика.

Такой подход к психологии сказывается как на методике исследования, в которой *изучение* и *воздействие* сочетаются друг с другом, так и на построении исследования, в котором теоретические *обобщения* и практические *приложения* образуют как бы две стороны единого процесса.

Такое построение исследований составляет одну из наиболее существенных черт в построении нашей психологической работы. Оно неразрывно связано с ее исходными принципиальными установками.

В дни Великой Отечественной войны советские психологи, выполняя свой патриотический долг, уделили значительное внимание оборонной тематике — психологическим проблемам, связанным с наблюдением и разведкой («сенсибилизация органов чувств»), с обучением техническим военным специальностям (обучение летчиков, радистов и т. д.), с восстановлением речевых и двигательных функций у раненых и восстановлением трудоспособности инвалидов Великой Отечественной войны.

На принципиально новой философской основе в советской психологии снова выступают лучшие традиции передовой русской философско-психологической мысли и более радикально, чем когда-либо, преодолевается все отжившее, порочное и реакционное, что держалось в официальной психологической науке дореволюционной России. Снова с большей, чем когда-либо, отчетливостью выступает ее *гуманистическая* тенденция. Снова в центре ее внимания — *человек*, реальная человеческая личность в ее реальных жизненных отношениях, в ее деяниях и поступках.

В связи с этим советская психология, уделяя в последнее время значительное внимание анализу психофизических функций, все решительнее поднимается над изучением одних лишь механизмов, и утерянная было в предшествующие годы проблематика личностная, мотивационная, связанная с центральными психологическими вопросами жизни и деятельности людей, выступает в ней во всем ее значении. Решая эти проблемы на принципиально новой основе, своими новыми путями, советская психология сейчас перекликается с мотивами, прозвучавшими еще у Герцена и Белинского, и таким образом восстанавливается связь исторической преемственности с лучшими традициями нашей общественной философской мысли.

С этими же лучшими традициями перекликается она, преодолевая — своими, новыми путями — фаталистическое представление о путях развития личности, по-своему разрешая сеченовскую задачу борьбы против «обособителей психического» и преодоления этого «обособления», сближая психологию с жизнью, с задачами практики, с потребностями народа.

Сейчас перед психологией в СССР стоят большие задачи — теоретические и практические, связанные с нуждами как военного, так и мирного времени — со всеми областями огромного по своему размаху и значению строительства. Перед ней открывается огромное поле деятельности и неограниченные возможности развития.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

Глава IV

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Психика человека является продуктом развития. <...> Генетическая психология, в частности зоопсихология и психология ребенка, принадлежит к числу дисциплин, наиболее интенсивно разрабатываемых в последние десятилетия. Однако в отношении понимания развития резко выступают крупнейшие принципиальные расхождения.

Применительно к пониманию психического развития сохраняет полное значение то, что было сказано В. И. Лениным о понимании развития вообще: «Две основные (или две возможные? или две в истории наблюдающиеся?) концепции развития (эволюции), — пишет Ленин, — суть: развитие как уменьшение и увеличение, как повторение, *и* развитие как единство противоположностей (раздвоение единого на взаимоисключающие противоположности и взаимоотношение между ними).

При первой концепции движения остается в тени *само*-движение, его *двигательная* сила, его источник, его мотив (или сей источник переносится *во вне* — бог, субъект *etc.*). При второй концепции главное внимание устремляется именно на познание *источника "само"*-движения.

Первая концепция мертва, бледна, суха. Вторая — жизненна. *Только* вторая дает ключ к "самодвижению" всего сущего; только она дает ключ к "скачкам", к "перерыву постепенности", к "превращению в противоположность", к уничтожению старого и возникновению нового»[1].

Господствующей в психологии была до сих пор концепция психического развития как «уменьшения и увеличения, как повторения», — так можно охарактеризовать ту эволюционистскую точку зрения, согласно которой психическое развитие — это эволюция в буквальном смысле слова, т. е. лишь «развертывание» свойств или признаков, изначально данных в виде задатков или появляющихся на самых начальных стадиях развития. Поскольку развитие представляется лишь количественным нарастанием изначально данных качеств, в психологическом развитии нет места для «возникновения нового», нет подлинных новообразований; нет потому и перерывов непрерывности, связанных с «уничтожением старого и возникновением нового»; развитие совершается постепенно, эволюционно, без «скачков», без «революции», без новообразований.

[1] *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 29. С. 317.

Узел вопроса в аргументации, при помощи которой сторонники эволюционистской концепции психического развития пытаются закрепить свою точку зрения, связан с соотношением преемственности и непрерывности или постепенности. Сторонники эволюционистской концепции указывают обычно на преемственность в развитии высших форм на основе низших, доказанную огромным фактическим материалом. Наличие преемственности бесспорно. Самые элементарные формы психики на низших ступенях генетического ряда, с одной стороны, и самые высшие проявления сознания на вершинах человеческой мысли — с другой, составляют единый ряд, в котором высшие ступени могли развиться лишь на основе низших. Отрицание преемственности означало бы отрицание развития и признание наивно-идеалистической точки зрения. Однако наличие преемственности в действительности нисколько не доказывает существования непрерывности в смысле постепенности развития, потому что преемственность, означающая, что высшие формы возникают на основе низших, не исключает того, что эти высшие формы качественно отличны от низших.

Из эволюционистской концепции вытекает ряд ошибочных методологических выводов, наложивших глубокий отпечаток на большинство исследований современной генетической психологии. Исходя из той посылки, что весь путь развития представляет собой однородное целое, определяемое одними и теми же неизменными закономерностями, сторонники эволюционистской концепции считают возможным попросту переносить законы, установленные исследованием на одном этапе развития, на все остальные. По большей части при этом совершается механическое перенесение снизу вверх; закономерности элементарных форм поведения переносятся на высшие. Так, установив механизмы поведения животных на низших генетических ступенях, ряд исследователей превращают закономерности, которым подчиняются эти элементарные формы рефлекторной деятельности, в универсальные законы поведения человека. Но принципиально столь же возможно на этой основе и обратное перенесение — сверху вниз. Например, формы зрелого мышления переносятся рядом исследователей на мышление трех-, четырехлетнего ребенка; некоторые склонны приписывать обезьянам и другим животным интеллект «того же рода и вида», что у человека. Качественные различия, таким образом, стираются; специфика либо низших, либо высших форм для исследователя утрачивается.

Принципиально отлична от эволюционистской диалектико-материалистическая концепция развития психики.

Первый принцип марксистской теории развития — это принцип *диалектический*. Он определяет, во-первых, значение или место развития и его изучения в общей концепции. Развитие психики является для нас не только более или менее интересной частной *областью* исследования, но и общим *принципом* или *методом* исследования всех проблем психологии. Закономерности всех явлений, и психических в том числе, познаются лишь в их развитии, в процессе их движения и изменения, возникновения и отмирания. Диалектический принцип определяет, во-вторых, трактовку самого развития. <...>

а) При диалектическом понимании развитие психики рассматривается не только как *рост*, но и как *изменение*, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям.

Применительно к развитию в онтогенезе это положение очень просто выразил еще Ж.-Ж. Руссо, сказав, что ребенок — это не маленький взрослый. Ска-

занное относится не только к физическим особенностям детского организма, но в не меньшей мере и к его психике. Восприятие, память ребенка, его мышление и т. д. отличаются от восприятия, памяти, мышления взрослого не только «как уменьшение и увеличение», не только тем, что у ребенка они менее, а у взрослого более развиты. Они у ребенка иные, чем у взрослого; закономерности, которым они подчиняются, в процессе развития видоизменяются. Количественные изменения, нарастая, переходят в качественные.

Поскольку психическое развитие является не только увеличением изначально данных качеств, а также и появлением новых, непрерывность развития прерывается: в нем выделяются качественно различные, друг к другу несводимые этапы или ступени; исследование должно четко дифференцировать их внутри единства. Каждая такая ступень психического развития, будучи качественно отличной от всех других, представляет относительно однородное целое, так что возможна ее психологическая характеристика как некоторого специфического целого.

Процесс психического развития происходит при этом не как «рекапитуляция», т. е. простое повторение пройденного, а как поступательный переход — сложный и часто зигзагообразный по восходящей спирали — от одной ступени к другой, качественно своеобразной, ступени. И задача психологии при изучении психического развития заключается в том, чтобы вскрыть и преемственность в развитии высших форм психики на основе низших, и качественное своеобразие этих высших форм (как-то: сознания человека по сравнению с психикой животных).

б) Поскольку психические явления, как и все явления природы и общественной жизни, имеют свое прошлое и будущее, свою отрицательную и положительную сторону, что-то отживающее и нечто развивающееся, им свойственны внутренние противоречия. И подлинным содержанием психического развития является борьба этих внутренних противоречий, борьба между старыми отживающими формами психики и новыми нарождающимися. Задача психологического исследования и заключается в том, чтобы проследить происходящее в этой борьбе развитие новых форм психики в их существенных закономерностях.

Возникновение новой ступени психического развития не является, однако, только внешней надстройкой. Всякая предшествующая стадия всегда представляет собой подготовительную ступень к последующей; внутри нее нарастают — сначала в качестве подчиненных моментов — те силы и соотношения, которые, став ведущими, дают начало новой ступени развития.

Таков диалектический принцип в трактовке психического развития.

С диалектическим принципом неразрывно связана в нашем понимании психического развития *материалистическая* трактовка его.

В противоположность идеализму, утверждающему, что первичным является идея, дух, сознание, психика, а материя, бытие являются чем-то производным, материализм исходит из того, что материя, бытие первично, а психика, сознание, дух, идеи вторичны, производны, что они — продукт развития материального мира, и потому их научное изучение должно исходить из зависимости психики, сознания от их материальных основ и не может быть понято вне связи с ними. <...>

Психика является продуктом развития органической жизни. Поэтому вопрос о материальных основах психики — это прежде всего вопрос об ее зави-

симости от материальных основ органической жизни, от ее материального субстрата.

Непосредственным материальным субстратом психики в ее развитых формах является центральная нервная система, мозг. Но психика, несомненно, связана не только с нервной, но и с гуморальной, химической регуляцией. <…> Однако в настоящее время не приходится противопоставлять друг другу нервную и химическую, или гуморальную, регуляцию: самая нервная регуляция является вместе с тем и химической, поскольку она осуществляется через посредство гормонов и медиаторов, выделяемых в результате проходящих по нервам раздражений. В свою очередь инкреты могут влиять на периферические окончания нервов и на мозговые центры и вызывать прямым раздражением клеток те же изменения функций, как и нервные раздражения. С другой стороны, инкреция желез может быть регулируема мозговыми центрами; так, повреждения мозга могут вызвать гипертиреоидизм. Каждая железа внутренней секреции представлена в центральной нервной системе. Таким образом, испытывая на себе воздействие желез внутренней секреции, их гормонов, так же как и других гуморальных факторов, нервная система все же господствует над ними, осуществляя высшую регуляцию жизни организма в его взаимоотношениях со средой. При этом во всяком случае влияние химических гуморальных факторов на психику осуществляется через посредство нервной системы.

Как ни значительна для психики (особенно для эмоциональных состояний) роль вегетативной нервной системы, существенно участвующей в гуморальной регуляции жизни организма, однако вегетативная нервная система, взаимодействуя с соматической, осуществляет свое влияние на поведение через посредство центральной нервной системы. Таким образом, можно сказать, что психика является функцией центральной нервной системы, функцией мозга.

Однако взаимоотношения психики и мозга, психики и нервной системы составляют лишь одну сторону во взаимоотношениях психики и ее материальных основ. Говоря о том, что психика является продуктом мозга, а мозг — органом психики, нельзя не учесть и того, что психика является отражением действительности, бытия; а высшая форма психики — сознание человека является осознанием его общественного бытия. Отношения психики и мозга выражают лишь отношения психики к ее органическому *субстрату*. Другую сторону отношения психики к ее материальным основам составляет отношение психики к *объекту*, который она отражает. Как отражение и затем осознание, психика выходит за пределы организма и его свойств; она выражает отношение к окружающему, к объективной деятельности, к бытию. У человека это прежде всего отношение к общественному бытию. Выражающееся идеально в сознании, оно выражается и во внешнем поведении, во внешней деятельности.

Сознание человека определяется его бытием, а бытие человека — это не только мозг, организм и его природные особенности, но и деятельность, благодаря которой человек в ходе исторического развития видоизменяет природные основы своего существования.

Отношения психики к ее материальному субстрату и к объекту не вне- и не рядоположны. Это две неразрывные стороны единой по существу связи психики с ее материальными основами. Мы расчленяем их, чтобы раскрыть внутреннюю взаимосвязь нервной системы, мозга (материального субстрата) как механизма поведения, с самим поведением, или деятельностью, которая при этом

осуществляется[1]. Вместе с тем должно быть уточнено и теоретически освещено отношение психики и мозга.

Эти коренные вопросы могут быть разрешены лишь в генетическом плане. Вопрос о взаимоотношении психики и ее материальных основ для разных ступеней развития, в частности для биологического и исторического развития, решается по-разному. Ключ к его разрешению лежит в правильном понимании развития психики. Первой предпосылкой такого правильного понимания является положение о *единстве строения и функции* во всяком органическом развитии.

Единство строения и функции носит сложный характер, включая многообразные взаимосвязи между ними, различные на разных ступенях развития. <…> С переходом к высшим ступеням развития и повышением пластичности органа возрастает относительная независимость функции от строения и возможность функционального изменения деятельности без изменения строения. Это положение приобретает особенное значение для понимания соотношения мозга и психики у человека.

Но зависимость между строением органа и его функциями не односторонняя; не только функция зависит от строения, но и строение от функции. Особенно велико формообразующее значение функции для молодых органов, у которых формообразование происходит на самых ранних стадиях развития, между тем как для более дифференцированных форм образуется более значительный дофункциональный период, в течение которого структура закладывается еще до того, как она начинает выполнять свою специфическую функцию, и формирующее значение функции сдвигается на более поздние стадии. Но как бы то ни было, не подлежит сомнению, что организм вообще и в особенности наиболее активные его органы (к числу которых в первую очередь, конечно, относится мозг) в процессе своего функционирования подвергаются более или менее значительной перестройке, отделке, шлифовке, так что зрелые их формы в онтогенетическом развитии формируются под воздействием функций органа, производимой им работы. Таким образом, в окончательной своей форме орган является продуктом не самого по себе функционального созревания, а функционального развития: он функционирует, развиваясь, и развивается, функционируя.

Значение таких функциональных изменений структуры в онтогенетическом развитии совершенно очевидно. Но зависимость строения от функции не ограничивается ими. И в филогенетическом развитии строения организмов функция играет существенную и даже ведущую роль. В пользу этого положения говорит приспособительный характер эволюции, приводящий к развитию признаков, соответствующих среде и образу жизни. <…>

Здесь можно оставить совершенно открытым относящийся к компетенции биологов и весьма дискуссионный вопрос о том, как осуществляется эта ведущая роль среды и образа жизни в развитии строения и функций и функционально обусловленных изменений строения в филогенетическом развитии. <…>

В советской биологической литературе Т. Д. Лысенко считает, что опытами по вегетативной гибридизации «вопрос о возможности наследования так назы-

---

[1] Позднее Рубинштейн уточнит это определение и скажет, что нервная система, мозг являются механизмами психики, а последняя — регулятором поведения, а само поведение и деятельность осуществляются человеком (см. *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 19, 25 и др.). *(Примеч. сост.)*

ваемых “благоприобретенных” признаков для советской агробиологии окончательно решен в благоприятном смысле».

Русская генетическая школа Северцова—Шмальгаузена, продолжая линию Ч. Дарвина и отмежевываясь от неодарвинизма, также подчеркивает формообразующую роль функции, осуществляющуюся через естественный отбор.

«Если мы возьмем организм птицы, — пишет А. Н. Северцов, — то увидим, что все ее органы и функции приспособлены к воздушному образу жизни: удивительно сложное и целесообразное строение перьев защищает птицу от холода при быстрых переменах температуры, которым она подвергается при полете; маховые перья крыла расположены так, что крыло непроницаемо для воздуха при ударе вниз и что перья располагаются в вертикальной плоскости при подымании крыла, так что воздух свободно проходит между ними при взмахе вверх; хвост является рулем глубины; замечательны устройства птичьих лап, являющихся органами хватания и передвижения на суше, и анатомические особенности мускулов и сухожилий ноги, позволяющие птице спать на ветке дерева (благодаря этому устройству, чем крепче спит птица, тем плотнее она схватывает ветку)... Мы имеем здесь ряд чрезвычайно характерных особенностей, которые совершенно ясно свидетельствуют о том, что организм птицы является в высокой степени приспособленным к воздушному образу жизни, т. е. к специальным условиям ее существования. Но, разбирая строение птиц далее и углубляя начатый анализ, можно убедиться, что *каждая* птица приспособлена также к особенностям именно своего образа жизни, т. е. что водяная птица помимо перечисленных приспособлений имеет ряд других, благодаря которым она может плавать, нырять и питаться водяными животными или растениями, что лесные птицы, лазающие по деревьям, как дятел или поползень, приспособлены именно к этому образу жизни, а не к другому, и т. д.»[1].

***

В этом отношении существенный интерес, как нам кажется, представляет направление работ И. И. Шмальгаузена, который, исходя из единства или параллелизма мутационных и модификационных изменений, стремится показать, как отбор в отношении активных органов совершается на фоне или основе функциональных модификаций, вследствие чего направление естественного отбора и совершающейся посредством него эволюции определяется адаптивными функциональными модификациями[2].

Таким образом, можно сказать, что прямо или косвенно *образ жизни играет определяющую роль в развитии и строения, и функции в их единстве, причем влияние жизни на строение опосредовано функцией*. Лишь признание этого положения создает биологические естественнонаучные предпосылки для еди-

---

[1] Эволюция и психика. М., 1923. С. 8.

[2] В своем анализе биологических основ психического развития С. Л. Рубинштейн, продолжая лучшие традиции научной школы А. Н. Северцова и его последователя И. И. Шмальгаузена, разрабатывает принципиально важную идею о формообразующей роли функций, осуществляющейся через естественный отбор. Вместе с тем легко понять, что в условиях 40-х гг. С. Л. Рубинштейн не мог не упомянуть и ламаркистскую точку зрения Т. Д. Лысенко. Делает он это предельно кратко, сразу же переходя к дальнейшему и явно сочувственному рассмотрению работ А. Н. Северцова и И. И. Шмальгаузена.

Для того чтобы правильно оценить комментируемые здесь страницы «Основ общей психологии», необходимо учитывать, как они были поняты и за что критиковались в конце 40-х гг. А. Н. Леонтьев писал, что автор «излагает как равноправные обе диаметрально противоположные друг другу теории: теорию морганистскую и теорию, развиваемую Т. Д. Лысенко» (*Леонтьев А. Н.* Важнейшие задачи советской психологии в свете итогов сессии Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук // Советская педагогика. 1949. № 1. С. 76—85). П. И. Плотников резко осудил С. Л. Рубинштейна за то, что он «поднимает на щит и восхваляет» И. И. Шмальгаузена (см. рецензию П. И. Плотникова на «Основы общей психологии» в: Советская педагогика. 1949. № 4. С. 11—19). *(Примеч. сост.)*

ного целостного учения о развитии, в которое учение об антропогенезе органически входит определяющим звеном.

В этом учении *в качестве основного принципа выступает положение об определяющей роли образа жизни в развитии психики; в качестве основного механизма — единство и взаимосвязь строения и функции: не только строение определяет функцию, но и функция — строение; в качестве основного тезиса — то положение, что в ходе развития и строение мозга, и его психофизические функции в подлинном единстве выступают и как предпосылка, и как результат изменяющегося в ходе развития образа жизни*. Все психические образования и свойства не только проявляются, но и формируются в нем — под контролем биологических форм существования у животных, исторических форм общественной жизни у человека.

В ходе развития строение мозга обусловливает возможные для данного индивида формы поведения, его образа жизни (особенно отчетливо эта зависимость — образа жизни от строения мозга — выступает при статическом рассмотрении их взаимоотношений на одной данной ступени); но в свою очередь образ жизни обусловливает строение мозга и его функций (особенно отчетливо эта зависимость — строения мозга от образа жизни — выступает при генетическом рассмотрении вопроса о происхождении той или иной ступени развития как мозга, так и организма в целом).

Ведущим, определяющим является при этом развитие образа жизни, в процессе перестройки и изменения которого происходит развитие организмов и их органов — мозга в том числе — заодно с функциями. Общие биологические закономерности развития контролируют, в конечном счете, развитие как морфологических, так и функциональных его компонентов. При этом развитие строения регулируется через посредство функции. Таким образом, в конечном счете, образ жизни регулирует и строение мозга, и его психофизические функции в подлинном единстве.

Вместо одностороннего примата морфологии (или физиологии) над психологией мы утверждаем примат генетической биологии над генетической морфологией нервной системы. <…> Развитие строения нервной системы не может быть вскрыто вне связи с опосредующим его развитием функций и вне зависимости от образа жизни и эволюции форм поведения. Поэтому вне связи с генетической физиологией и генетическим изучением поведения, включающим и психологию, *генетическая* морфология должна неизбежно превратиться в морфологию *сравнительную*: она вынуждена ограничиваться установлением срезов на различных ступенях развития и их сравнением — вместо того чтобы вскрыть закономерности развития. На этой основе и *генетическая* физиология нередко подменяется *сравнительной* физиологией, которая лишь дополняет сравнительную морфологию соотнесением функций на различных морфологических срезах: эволюция строения и функций в их единстве и взаимозависимости подменяется суммой рядоположных статических срезов. Реализация генетического принципа в биологии невозможна без включения данных генетической психологии. Недаром так именно строил свое учение Ч. Дарвин. Недаром также А. Н. Северцов, строивший подлинно *генетическую* морфологию, подойдя к общей проблеме эволюции, выдвинул как одну из центральных для общего эволюционного учения проблему: «эволюция и психика».

Мозг животного не может развиваться иначе, как под контролем биологических условий существования и естественного отбора. В историческом развитии человека соответственно речь будет идти о примате в генетическом плане общественно-трудовой деятельности: рука человека и мозг его являются не только предпосылками, но также продуктами труда. Само строение мозга и его развитие не может быть понято вне той деятельности, которая им как механизмом осуществляется; тем более не может быть понято независимо от этой деятельности сознание, мысль, органом которой мозг является. Определяющими для психики животного являются природные основы его существования и его жизнедеятельности, его поведение; определяющими для психики, для сознания человека являются способы общественной деятельности: общественное бытие людей определяет их сознание.

Из такого понимания материальных основ психики, включающих органические ее основы в качестве одного из соподчиненных компонентов, вытекают существенные выводы для понимания характера той связи, которая существует между психикой и мозгом. Мозг «продуцирует» психику, сознание, мысль не так, как печень продуцирует желчь, потому что и самая психика, сознание, мысль существенно отличается от желчи и прочих физических продуктов органической жизни. Ее основное свойство — отражение, выражая отношение к действительности, к бытию в целом, она выходит за пределы внутриорганических отношений. <...>

Деятельность же или поведение организма, обладающего психикой, включает психические компоненты. Изменение психических компонентов деятельности, изменяя взаимоотношения со средой, изменяет условия деятельности, а обусловленное этим изменение деятельности влечет за собой в ходе развития изменение и механизмов этой деятельности, в частности мозга. Зависимость изменений в строении мозга обезьян и человека от реальных условий их жизни и деятельности была опосредована изменениями в рецепции, новой значимостью, которую приобрели новые виды ощущений. <...> Нельзя рассматривать свойства мозга как некую самодовлеющую первопричину свойств психики, тем самым в известном смысле противопоставляя их друг другу. Мозг и психика, строение мозга и его психофизические функции развиваются в подлинном единстве. Таким образом, взаимоотношения между психикой и мозгом оказываются неизмеримо тоньше, сложнее и теснее — в смысле их взаимосвязи и взаимообусловленности, — чем это представляется, когда, исходя из строения мозга, рассматривают его функции вообще и психические в частности лишь как производные от строения, не учитывая зависимости строения от функции и как строения, так и функции в их единстве — от образа жизни.

Представление об односторонней зависимости функции от строения органа, который складывается будто бы независимо от его функционирования, делает с самого начала необъяснимой всякую связь между ними. Она устанавливается лишь в процессе развития, в котором строение и функция находятся в непрерывном внутреннем взаимодействии. Развитие органа происходит не так, что одно его строение, порождающее одни функции, переходит в другое, порождающее соответственно другие функции; самый переход от одного строения органа к другому в свою очередь и опосредован, и обусловлен теми функциями, которые он выполняет; развитие как его структуры, так и функции регулируется образом жизни организма.

Подлинное единство психического и физического, психики и мозга осуществляется лишь в процессе их развития — в силу взаимосвязи и взаимозависимости структуры и функции. И поэтому лишь в генетическом плане, лишь изучая и мозг и психику не статически, а диалектически, не в безжизненном покое, а в движении и развитии, можно в их взаимосвязях раскрыть и выявить подлинное единство психического и физического. Статическая трактовка взаимоотношения психики и мозга неизбежно приводит к механистическому их разрыву — к психофизическому параллелизму или эпифеноменализму, к чисто внешнему соотнесению психических функций и мозга. Подлинный монизм в решении психофизической проблемы осуществим лишь на диалектической основе.

Эти положения раскрывают конкретное содержание нашего решения психофизической проблемы в духе единства, которое осуществляется и раскрывается в процессе развития.

Эти положения говорят вместе с тем о том, что недостаточно проследить основные ступени в развитии нервной системы и соотнести с ними им соответствующие ступени психики, как если бы нервная система развивалась сама по себе и каждая форма ее определяла бы от себя ту форму психики, которую она продуцирует. При такой постановке связь между психическим и физическим неизбежно превращается в чисто внешнее соответствие, в параллелизм, неизвестно кем и как установленный. Для того чтобы раскрыть эту связь и понять ее во внутренних закономерностях, нужно перейти от изучения психофизических корреляций к изучению истории закономерного развития организмов, которое приводило ко все более высоким совершенным формам отражения, рецепции, познания и поведения, движения, действия.

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ И ПОВЕДЕНИЯ

Для того чтобы правильно понять процесс психического развития, необходимо теперь раскрыть его основное содержание. Можно сначала в самой общей форме сказать, что сущность психического развития заключается в развитии все новых форм действенного и познавательного отражения действительности; переход к высшей ступени всегда выражается в расширяющейся возможности познавательного и действенного проникновения в действительность. Это проникновение во внешнее объективное бытие неразрывно связано как с оборотной своей стороной с развитием внутреннего психического плана деятельности. В этом проявляется первая существенная общая тенденция психического развития.

Всякий организм, будучи некоторым целым, выделяется из окружающего, и всякий вместе с тем связан с окружением. Каждая психическая функция и каждый акт поведения всегда являются внутренне противоречивым единством выделения индивида из среды и связи его с ней. В ходе психического развития индивид все более выделяет себя из действительности и все больше связывается с ней, — связывается, выделяясь. Переходя ко все более высоким формам отражения — от *сенсорной* дифференцировки энергии какого-нибудь внешнего *раздражителя к восприятию предмета* или *ситуации* и от него к *мышлению, познающему бытие в его связях и взаимоотношениях*, индивид все более выделяется из ближайшего окружения и глубже связывается со все более широкой сферой действительности.

В ходе развития психики, по мере перехода к высшим ее ступеням, прогрессирует не выделение субъекта из окружающего за счет его связи с ним и не связь за счет выделения, а и связь, и выделение. Ступеньки психического развития — это ступеньки и выделения, и связи, всегда представленных в каждом акте индивида во внутренне противоречивом единстве.

Концепции психического развития, которая видит его сущность во все более глубоком отражении и изменении действительности, противостоит теория, усматривающая сущность психического развития в использовании символов, знаков, в том, что на высших ступенях развития вводятся знаки и оперирование предметами, вещами заменяется операциями над их заместителями. Человек пользуется знаками, животное не пользуется ими — в этом, с точки зрения этой теории, основное различие между ними (Э. Кассирер, А. И. Делакруа и др.)[1].

Отправной точкой для этой теории служит то бесспорно верное положение, что в развитии психики человека весьма большую роль играет речь. Однако эта теория не способна дать сколько-нибудь полного научного объяснения развитию. Она не учитывает того, что, выводя психическое развитие из речи, необходимо объяснить развитие *самой речи*. Речь не развивается «сама из себя»; она возникает и развивается на определенной основе — на основе труда и в единстве с мышлением.

Эта теория не учитывает и еще одного важного момента. Усматривая сущность психического развития в том, что между субъектом и действительностью вклиниваются знаки, условные заместители вещей, она односторонне сводит развитие лишь к выделению субъекта из действительности. Она идеалистически игнорирует тот очевидный факт, что выделение субъекта из действительности является лишь одной — оборотной — стороной процесса; что другая, позитивная и наисущественнейшая сторона этого процесса заключается во все расширяющейся и углубляющейся связи субъекта с действительностью. Таким образом, основным и определяющим является не столько то, что субъект переходит от явления к знаку, его обозначающему, сколько то, что он может перейти от явления к его сущности; не столько то, что от оперирования вещами он может перейти к оперированию замещающими их знаками, сколько то, что, спланировав во внутреннем плане свои действия, он может переделывать вещи, изменять действительность. Сущность психического развития заключается во все новых возможностях познавательного и действенного проникновения в действительность. Это проникновение неразрывно связано с углублением в субъекте внутреннего плана, плана внутренней жизни личности.

С этой первой связана вторая существенная тенденция психического развития. Сначала рецепция, отражение чувственного раздражителя в образе, познание является лишь стороной, начальным моментом нерасчлененного акта поведения. В таком нерасчлененном единстве они представлены в элементарных сенсомоторных реакциях. Лишь затем, по мере перехода от сенсомоторных реакций как двигательных ответов на чувственный раздражитель к предметному восприятию, с одной стороны, и предметному действию — с другой, рецепторные, вообще познавательные моменты выделяются и превращаются в относительно самостоятельную деятельность. Возрастающая дифференциация сенсор-

---

[1] Данное положение весьма существенно тем, что здесь С. Л. Рубинштейн указывает на философский первоисточник трактовки психики как оперирования знаками и символами — ее принадлежность Э. Кассиреру. Концепция субъекта, разработанная С. Л. Рубинштейном в марбургской диссертации, позволила ему позднее сделать существенные коррективы в знаково-символической трактовке психики: 1) ограничив ее значение ролью речи; 2) указав, что существенно не только происходящее с помощью знаков выделение субъекта из действительности, но и устанавливаемая субъектом его связь с ней; 3) отметив, что по мере проникновения субъекта в действительность расширяется внутренний план его психики. Эти коррективы позволяют сопоставить общефилософские взгляды С. Л. Рубинштейна на роль знаков в соотнесении субъекта с действительностью, диалектику внешнего и внутреннего со знаково-символической концепцией Л. С. Выготского в психологии. *(Примеч. сост.)*

ных и моторных функций составляет вторую существенную тенденцию психического развития. Их дифференциация означает, однако, не разрыв соединяющих их связей, а переход ко все более сложным связям и взаимозависимостям между ними.

Во все более сложном взаимодействии образа рецепции и образа действия примат, ведущая роль остается за деятельностью, которая включает рецепцию как условие или компонент. Правильность этого положения отчетливо выступает уже в относительно элементарных сенсомоторных реакциях. Установление условно-рефлекторных связей данных рецепции и эффекторной части жизненно значимых для животного реакций приводит не только к тому, что поведение делается все более приспособленным и совершенным; оно вместе с тем приводит и ко все более тонкой дифференцировке и совершенному анализу воспринимаемых свойств среды. Тонкость чувственных дифференцировок вырабатывается на основе условно-рефлекторного механизма под прямым воздействием того эффекторного результата, к которому они приводят. Каждый организм реагирует не на все вообще раздражения, которым он может быть подвергнут, и даже не на все те, которые его рецепторные механизмы в состоянии, вообще говоря, дифференцировать, — не на все физиологически возможные, а на биологически для него значимые[1]. Таким образом, связь с жизненно значимой деятельностью животного регулирует его рецепцию.

Не менее отчетливо эта зависимость образа рецепции от образа действия выступает и на уровне восприятия. Восприятие — это чувственное отображение предмета или явления объективной действительности. Как отображение предмета, восприятие предполагает высокое развитие не только сенсорного, но и моторного аппарата, развитие тонической деятельности, обусловливающей возможность сохранять необходимое для наблюдателя состояние активного покоя и таким образом выделяться из потока происходящих в среде изменений, воспринимая в ней более или менее устойчивые предметы как источники от них исходящих воздействий и объекты на них направляемых действий[2].

Если остановиться специально на восприятиях человека в их историческом развитии, то здесь опять-таки в специфических формах выступает зависимость образа рецепции от образа действия в виде зависимости специфически человеческого восприятия и его развития от развития общественной практики: преобразуя природу, порождая предметное бытие очеловеченной природы, общественная практика отчасти порождает, отчасти развивает новые формы специфически человеческого восприятия. Создавая в искусстве красоту форм, порождая речь и музыку, она вместе с бытием их предмета порождает и человеческие способности их восприятия. Специфически человеческие формы восприятия являются не только предпосылкой специфически человеческой деятельности, они также и ее

---

[1] В этом положении — в еще не развитом виде — содержатся истоки той концепции детерминизма, которую С. Л. Рубинштейн разработал в 50-е гг. и представил в книге «Бытие и сознание». Этим положением не только отрицается бихевиористская схема, согласно которой организм якобы реагирует на все внешние воздействия, не только указывается на его избирательность, но и определяется принцип этой избирательности — значимость, которая не совпадает с биологической и физиологической возможностью организма воспринять и дифференцировать внешние воздействия. *(Примеч. сост.)*

[2] Эта мысль нашла яркое выражение у акад. А. А. Ухтомского (см. его статьи в: Физиологический журнал СССР. 1938. Т. XXIV. Вып. 1—2).

продукт. Мало того, весь процесс осознания природы совершается, как о том свидетельствует палеонтология речи и мышления, по мере того, как соответствующие предметы и явления вовлекаются в процесс производственной деятельности людей и приобретают, в силу этой связи с их общественной деятельностью, общественную значимость.

Если, наконец, перейти к мышлению человека как способности в закономерностях развития познавать сущность явлений, то и тут оказывается, что человек *познает* природу, *изменяя ее*. Разум человека является не только предпосылкой практической предметной деятельности, которой человек преобразует мир; он также ее продукт. В единстве практической и теоретической деятельности примат принадлежит первой. Познавательная деятельность человека зарождается и развивается сначала как сторона, момент, аспект его практической деятельности. Лишь затем она выделяется из практической деятельности, в которую она первоначально вплетена, в качестве особой теоретической деятельности. Даже и выделившись, теоретическая деятельность сохраняет, однако, связь с практической деятельностью, исходит из практики, подчиняется ее контролю, в свою очередь воздействуя на нее и руководя ею.

Доступные на той или иной ступени развития способы *воздействия* на действительность всегда весьма существенно определяют доступные на этой ступени развития способы познания действительности, так же как, конечно, способы *познания* в свою очередь, развиваясь, обусловливают возможность новых, все более совершенных способов воздействия на действительность.

Конечно, существует и обратная зависимость поведения от рецепции, в частности деятельности эффекторов от рецепторов.

Зависимость действия, движения от *рецепции* отчетливо выступает в элементарных сенсомоторных актах, в которых моторная реакция является эффекторным ответом на рецепцию. В процессе развития форм поведения развитию рецепции и рецепторных аппаратов, очевидно, принадлежит важная роль. Развитие рецепторов обнаруживает большую дифференциацию, чем развитие собственно эффекторов, и многообразие форм поведения, их дифференциация идет, таким образом, в большей мере за счет развития рецепции, чем за счет развития двигательного аппарата. Доказательством этому служит уже то, что рефлекторное поведение различных животных разнится много больше, чем их эффекторные аппараты. Преобладание рецепторов над эффекторами находит себе морфологическое выражение в том гистологическом факте, что сенсорные элементы, афферентные нейроны количественно преобладают над эфферентными еще в спинном мозгу животных, и по мере восхождения к высшим этажам нервной системы это преобладание становится все более значительным. Именно это преобладание сенсорных элементов и возможность функциональной связи одного и того же двигательного аппарата с различными афферентными нервами и обусловливает ту борьбу за овладение общим эфферентным путем, которую Ч. С. Шеррингтон отобразил в схеме «нейральной воронки».

Открытый И. П. Павловым механизм условного рефлекса вскрывает, как все новые и новые рецепторные моменты, в силу принципа временной связи, включаются в детерминирование эффекторной реакции. В результате все новые и новые данные рецепции приобретают определенную значимость для жизни организма. Уже рефлекторное поведение животного выражает, таким образом, его восприятие среды.

Не менее явственно выступает зависимость образа действия от образа восприятия на дальнейших, более высоких, ступенях развития. Необходимым условием всякого осмысленного, разумного действия является учет объективных свойств той ситуации, в которой оно совершается, поэтому оно обязательно исходит из восприятия этой ситуации и в той или иной мере определяется им. От того, как индивид воспринимает мир, будет в значительной мере зависеть, как он будет действовать в нем.

В дальнейшем отражение, познание действительности выходит за пределы только перцептивного отображения действительности и переходит к ее отражению в мысли, в понятии, раскрывающем ее существенные опосредования, связи, закономерности развития. И опять-таки действия человека, его поведение будет в значительной мере зависеть от того, как он осмысливает действительность, от того, в какой мере он постигает происходящее в закономерностях его развития.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИКИ

ПРОБЛЕМА ИНСТИНКТА, НАВЫКА И ИНТЕЛЛЕКТА

Под поведением разумеют определенным образом организованную деятельность, осуществляющую связь организма с окружающей средой. В то время как у человека внутренний план сознания отдифференцирован от поведения, у животных психика и поведение образуют непосредственное единство, так что изучение их психики необходимо включается как компонент в изучение их поведения.

В большом многообразии конкретных актов поведения, которые приходится наблюдать у индивидов на разных ступенях эволюционной лестницы, обычно выделяют три основных, различных по своей психологической природе, типа поведения: инстинктивное поведение, навыки и разумное поведение. Старания исследователей были сначала направлены главным образом на то, чтобы выявить их отличительные особенности и друг от друга отграничить. Однако в настоящее время с неменьшей настойчивостью встает и вопрос об их взаимосвязях. Лишь раскрыв и их различия, и их взаимосвязи и взаимопереходы, лишь уяснив, как эти различные по своей психологической природе формы поведения сплетаются в конкретном поведении в сложное единство, функционируя одна внутри другой, можно понять их истинную природу и подлинные пути их развития.

Развитие психологически различных форм поведения совершается в результате борьбы двух антагонистических, внутренне противоречивых тенденций наследственности и изменчивости, *фиксированности* и *лабильности*. В каждой форме поведения в той или иной мере представлена как одна, так и другая, как фиксированность, так и лабильность, но их соотношение, мера их в ходе развития изменяется, и это изменение их меры приводит на некоторых узловых точках развития к качественным изменениям типа поведения.

Изменение в соотношении фиксированности и лабильности выражается в изменяющемся соотношении органического строения и функции, функций и форм поведения. Эти же изменения конкретно выражаются в различиях инстинктивных и индивидуально-изменчивых форм поведения.

Инстинкты

Все поведение животных является «инстинктивным» в том широком смысле, в котором иногда употребляют это слово, противопоставляя инстинктивное сознательному. Сознательное поведение, которое выражается в *изменении* природы и регулируется на основе осмысления, осознания существенных связей, познания закономерностей, предвидения, имеется только у человека; это продукт истории, формирующийся в ходе развития общественно-трудовой практики. Все формы психики и поведения животных строятся на основе биологических форм существования, вырабатываясь в процессе *приспособления* к среде. По своей мотивации все они исходят из неосознанных, слепо действующих биологических потребностей. Но в «инстинктивном» в широком смысле поведении животных выделяются *инстинктивные формы поведения* в более специфическом смысле слова.

В инстинктивных действиях преобладает фиксированность за счет лабильности: для них характерна относительная стереотипность; различные индивидуальные акты инстинктивного поведения у различных индивидов одного и того же вида остаются в основном как бы в рамках одной общей им структуры. Так, птенцы, вылупившиеся в инкубаторе и воспитанные в вольере, никогда не видавшие, как их родители или вообще птицы того же вида строят гнезда, всегда строят гнезда в основном того же типа, что и их предки.

Под инстинктами обычно разумеют далее действия или более или менее сложные акты поведения, которые появляются сразу как бы готовыми, независимо от выучки, от индивидуального опыта, будучи *наследственно* закрепленным продуктом филогенетического развития. Так, только что вылупившийся из яйца утенок, будучи брошен в воду, начинает плавать, цыпленок клюет зерна. Это умение не требует упражнения, выучки, личного опыта[1].

Говоря о наследственности, филогенетической закрепленности или врожденности инстинктивного действия, нужно учитывать, что каждый конкретный акт поведения включает в единстве и взаимопроникновении и наследственные, и приобретенные компоненты. Развитие форм поведения, являющихся продуктом филогенеза, у каждого индивида тоже должно быть опосредовано его онтогенезом. В некоторых случаях, как показывают новейшие, более детальные исследования об инстинкте, инстинктивные действия фиксируются лишь в процессе первых выполнений этих инстинктивных действий, затем уже сохраняя установившийся в них шаблон (опыты Л. Верлена). Таким образом, не приходится внешне противопоставлять друг другу наследственное в инстинкте и приобретенное в других формах поведения (навык). Внутри самого инстинкта имеется некоторое единство этих противоположностей с господством — в инстинкте — наследственного.

Инстинктивные действия отличаются часто большой объективной целесообразностью, т. е. приспособленностью или адекватностью по отношению к определенным, жизненно важным для организма ситуациям, совершаясь, однако, без осознания цели, без предвидения результата, чисто автоматически.

[1] Богатейший материал об инстинктах содержат труды *В. А. Вагнера*, как специальные (Водяной паук. М., 1900; Городская ласточка. СПб., 1900), так и обобщающие (Биологические основания сравнительной психологии. СПб.; М., 1913. Т. I, II; Этюды по эволюции психических способностей. М., 1924—1929. 11 выпусков).

Есть немало примеров высокой целесообразности инстинкта. <…> Самка листоверта, изготовляя из листа березы воронку, в которую она потом откладывает свои яйца, предварительно разрезает этот лист, как это требуется, чтобы можно было свернуть его, — в полном соответствии с тем решением этой задачи, которое дано было знаменитым математиком и физиком Х. Гюйгенсом, определившим способ построения так называемой эволюты по данной эвольвенте. Пчела строит свои соты так, как если бы она владела математическими методами для разрешения задач на максимум и минимум: на наименьшем пространстве с минимумом материала она строит соты, имеющие при данных условиях максимальную вместимость. <…> Все это «инстинкты» — действия совершаются без знания и учета их значения и последствий, — но их «целесообразность» для организма бесспорна.

Эта целесообразность инстинкта сделала его излюбленным детищем метафизической телеологии различных толков и видов, — начиная с наивных телеологических размышлений старых авторов о целесообразности инстинктивной деятельности организмов как доказательстве мудрости их творца и кончая утонченной виталистически-спиритуалистической концепцией А. Бергсона, который противопоставляет интеллекту, обращенному вовне, к материи, инстинкт как более глубокую силу, связанную с самыми истоками творческого жизненного порыва и потому превосходящую интеллект надежностью своих достижений: интеллект всегда ищет, исследует — и очень часто, если не большей частью, заблуждается; инстинкт никогда не ищет и всегда находит.

Эта же пресловутая целесообразность дала повод другим проводить в сравнительной психологии антропоморфические тенденции — приписывать животным на ранних ступенях развития человекоподобные интеллектуальные способности, объясняя инстинкт как первоначально разумные действия, наследственно закрепившиеся и автоматизировавшиеся (Д. Романес, В. Вундт).

Нетрудно, однако, убедиться в том, что эта пресловутая целесообразность инстинкта неразрывно связана и с крайней его нецелесообразностью.

Действительно, наряду с данными, говорящими о высокой целесообразности инстинкта, есть не меньше фактов, свидетельствующих о его исключительной слепоте. Так, пчела столь же старательно будет закупоривать ячейку соты, в которой проткнуто дно, как если бы все было в порядке, несмотря на полную бесцельность этой операции. Гагарка, яйцо которой во время полета за пищей было переложено на другое место, по возвращении садится с математической точностью на прежнее место, усердно греет грудью и «высиживает» площадку на скале, нимало не заботясь об яйце, находящемся в поле ее зрения (из наблюдений Г. С. Рогинского). Подобных фактов множество. Таким образом, целесообразность инстинктивного поведения носит далеко не такой абсолютный характер, как это иногда представляется.

Совершенно очевидно, что эта целесообразность по существу не что иное, как приспособленность, адаптированность к определенным условиям, жизненно важным для существования организмов данного вида. Она должна быть предметом не метафизического размышления, а научного объяснения. Это научное объяснение включает и выяснение механизмов инстинктивного действия.

Основными механизмами, посредством которых осуществляются инстинктивные действия, являются рефлексы (безусловные).

На основании этого сделана была попытка свести инстинкт к рефлексу, определив инстинктивное действие как цепной рефлекс, т. е. как цепь прилаженных друг к другу рефлексов, так что ответная часть предшествующего служит раздражителем для следующего.

Эта попытка несостоятельна по ряду причин. Прежде всего эта концепция дискуссионна в генетическом аспекте. Исследования Г. Э. Когхилла и Дж. Хэррика эмбриона одного вида саламандры дают экспериментальные основания предполагать, что рефлекс, т. е. выдифференцированная реакция отдельного нервного механизма, не является такой генетически первичной формой, из которой суммативным путем получаются сложные целостные реакции организма. Вначале имеются скорее малодифференцированные целостные реакции организма, из которых затем выделяются отдельные рефлекторные дуги; вместе с тем усложняется структура сначала более или менее аморфной целостной реакции. Генетически инстинкт, таким образом, скорее всего, не является просто суммой или цепью рефлексов.

Инстинкт не сводится к простой сумме или цепи рефлексов также и потому, что как форма поведения он не исчерпывается совокупностью механизмов, посредством которых осуществляется, а предполагает определенную «мотивацию», которой определяется или регулируется действие этих механизмов. Существенная особенность инстинктивного действия заключается в том, что источником мотивации его является определенное органическое состояние или изменение этого состояния, обусловленное физиологическими изменениями в организме (в частности, эндокринной системой, обусловливающей деятельность половых желез при половом созревании). Это органическое состояние делает особо значимыми для животного определенные раздражители и направляет его действия. С изменением этого состояния изменяется отношение животного к объектам окружения; одни раздражители утрачивают свою значимость, другие, прежде безразличные, ее приобретают (самка перестает привлекать и начинает привлекать пища и т. д.). Зависимость от органического состояния, той или иной значимости раздражителей, направленности деятельности и объединения различных реакций в целое отличает инстинктивное действие как форму поведения от простой суммы рефлексов. Ограниченность «мотивации» поведения органическими состояниями и изменениями отличает инстинктивное поведение от других, более высоких, форм поведения. <...>

Инстинктивное поведение характеризуется: 1) специфическим способом мотивации и 2) специфическими механизмами выполнения. Инстинктивное действие — это сложное действие, исходящее из органической мотивации — из биологических потребностей — и выполняемое посредством первично автоматических реакций.

Хотя инстинктивная деятельность осуществляется автоматически, посредством более или менее фиксированных механизмов, она, однако, коренным образом отличается от чисто рефлекторного действия, поскольку включает некоторую, большую или меньшую, долю лабильности.

В естественных условиях на животное действует не изолированный и искусственно выделенный внешний раздражитель, а совокупность их, составляющая единую ситуацию. Эта последняя находится во взаимосвязи с внутренним состоянием организма. Под регулирующим воздействием этого состояния, создающего известную готовность действовать в определенном направлении, и раз-

ворачивается деятельность. В процессе этой деятельности конкретная ситуация во взаимосвязи внешних и внутренних условий непрерывно меняется. Даже простое перемещение животного с одного места на другое уже изменяет для него ситуацию; вместе с тем в результате деятельности животного может измениться и его внутреннее состояние (насыщение после еды и т. п.). Таким образом, в результате действий животного изменяются условия, в которых они протекают, а изменение условий, в которых они протекают, не может не вызвать изменения и самих действий. Поведение животного не фиксировано от начала до конца. Вступление в действие тех или иных рефлексов, тех или иных сенсомоторных реакций обусловлено изменяющимися условиями, в которых протекает деятельность животного, и самой этой деятельностью. Как всякое действие живого организма, оно в процессе своего осуществления изменяет условия своего протекания и потому само изменяется. Осуществляясь посредством относительно фиксированных механизмов, инстинктивное поведение, однако, все же никак не является механическим актом. Именно в силу этого инстинктивные действия могут быть в известной мере приспособленными к ситуации и изменяться в соответствии с изменением ситуации, внешне этим сближаясь с разумными действиями.

Отличаясь от индивидуально-изменчивых форм поведения (от навыка и интеллекта), инстинкт, однако, теснейшим образом связан с ними. В поведении каждого животного, взятом в его конкретной реальности, обычно функционируют в единстве и взаимопроникновении разные формы поведения, а не один лишь изолированный инстинкт или же такой же изолированный навык и т. д. Так, клевание у цыпленка — инстинктивный механизм, готовый к моменту рождения. Но вначале цыпленок клюет и зерна, и маленькие камешки, бисер и т. п. Лишь затем он научается отличать зерна и клевать только их. Таким образом, биологически важный акт питания осуществляется посредством реакций, в которых инстинкт и навык сплетены. Здесь навык функционирует как бы внутри инстинкта. Точно так же внутри инстинкта могут функционировать элементы интеллекта.

Инстинкты имеются у живых существ на разных уровнях развития. Инстинктивные действия наблюдаются в весьма специфической форме у высших беспозвоночных, у членистоногих: в частности известно, какую большую роль инстинктивные формы поведения играют у пчел и муравьев. Яркие примеры инстинктивного поведения у позвоночных наблюдаются у птиц. Об инстинктах говорят и применительно к человеку. Инстинкты на столь различных ступенях или уровнях развития — это, очевидно, разные инстинкты. Различие в характере и уровне инстинктивного поведения связано: 1) с особенностями рецепции, с тем, как дифференцируются раздражители инстинктивных действий, — насколько дифференцированно и генерализованно воспринимаются объекты, на которые направлено инстинктивное действие, и 2) со степенью шаблонности и стереотипности инстинктивного действия. Характер рецепции и характер действия теснейшим образом взаимосвязаны.

Слепота и неразумность многих инстинктивных действий и их нецелесообразность при нестереотипных условиях объясняются прежде всего тем, что многие инстинктивные действия вызываются как бы условным раздражителем, который филогенетически закреплялся в качестве сигнала, вызывающего соот-

ветствующие действия без надлежащей дифференциации тех объектов, на которые по существу направляется инстинктивное действие.

Слепыми, «неразумными» являются инстинктивные действия, которые исходят из *ощущения* отдельных чувственных свойств без восприятия того предмета, на который направляется действие, и совершаются в виде реакций на отдельный сенсорный раздражитель.

Это имеет место, например, в тех случаях, когда бабочка делает попытку к совокуплению с любым предметом, от которого исходит запах самки. Совсем иное получается, когда инстинктивное действие детерминируется отчетливым, достаточно дифференцированным и генерализованным *восприятием* предметов и некоторых общих, в частности пространственных, свойств ситуации. В этих случаях инстинктивные действия поражают своей разумностью, т. е. адекватностью ситуации. Такие формы инстинкта встречаются у животного с развитыми внешними рецепторами, в частности у птиц, отличающихся хорошо развитым зрением. В качестве особенно яркого примера можно привести наблюдения над вороной (в опыте М. Герц). Орехи в этом опыте были покрыты на глазах у вороны небольшими горшочками. Ворона клювом сбила горшочек и достала орех, но, схватив орех, она сделала попытку захватить и горшочек, — в результате орех выпал из клюва. Тогда ворона взяла орех, засунула его в горшочек и, схватив клювом горшочек, унесла его вместе с орехом.

Как ни сложно и ни разумно в данном случае было поведение вороны, нет нужды предполагать, что здесь имело место решение задачи посредством интеллектуальной операции. Ворона принадлежит к числу животных, которые готовят себе пищу про запас, пряча ее в полые поверхности. В силу этих биологических условий у вороны должно быть хорошо развито восприятие полых поверхностей, так как с этим связан акт прятания пищи. Поэтому поведение вороны можно и в данном случае трактовать как инстинктивный акт. Однако это не исключает того, что этот акт оказывается как бы на грани действия разумного. В основе разумных инстинктивных действий, приспособленных к разным ситуациям, лежит в большинстве случаев более или менее генерализованное *восприятие* пространственных свойств, общих многим ситуациям. <...>

На разных ступенях развития изменяется и характер инстинкта, и его взаимоотношение с другими формами поведения. Если говорят об инстинктах у человека (пищевом, сексуальном), то это инстинкты, которые уже коренным образом отличаются от инстинктов животных. Недаром для их обозначения вводят часто и новый термин — влечение. Для перехода от инстинктов животных к влечениям потребовались коренные сдвиги в развитии — переход от биологического развития к историческому, и этим обусловлено развитие сознания.

Индивидуально-изменчивые формы поведения

Уже на ранних ступенях развития, наблюдая поведение животных, мы встречаем индивидуально-изменчивые формы поведения, которые в отличие от инстинктивных действий могут быть охарактеризованы как навыки. Под *навыками* при этом разумеют такие новые реакции или действия, которые возникают на основе *выучки* или *индивидуального опыта* и функционируют *автоматически*.

Поскольку первоначально, как уже отмечалось, инстинктивные действия носят диффузный, менее дифференцированный характер, а индивидуально-измен-

чивое поведение располагает очень ограниченным репертуаром реакций, навык и инстинкт не расходятся еще так, как впоследствии. В ходе дальнейшего развития количественные различия, накапливаясь, дают скачок, и индивидуально-изменчивые формы, все более резко дифференцируясь, выделяются из первичного единства с инстинктами.

Уже червя можно выдрессировать, пользуясь электрическим током как безусловным болевым раздражителем, чтобы он проходил несложный лабиринт в определенном направлении (Иеркс); таракана можно научить, чтобы он обходил окрашенное в определенный цвет поле, если в течение некоторого времени пропускать по нему электрический ток каждый раз, как таракан забежит туда (К. Х. Тернер). <...>

Навыки, как и инстинкты, на разных ступенях развития более или менее существенно отличаются друг от друга, с одной стороны, по своей слепоте близко подходя к тем инстинктам, на основе которых они вырабатываются, с другой — по своей разумности — к проявлениям подлинного интеллекта. Различный характер и уровень навыка существенно зависит прежде всего от двух условий, тесно связанных между собой: во-первых, от того, как воспринимается ситуация, в которой вырабатывается навык, от более или менее дифференцированного и генерализованного характера восприятия; во-вторых, от организации самого действия, от более или менее фиксированного и шаблонного или изменчивого, лабильного характера навыка.

Характер навыка существенно зависит от характера восприятия, от того, как в восприятии дифференцируются и генерализуются те условия, с которыми в навыке связывается соответствующее действие. Эта зависимость вскрывается в многообразных фактах наблюдения и эксперимента. Так, в опыте с проблемной клеткой (Ф. Ж. Бойтендейк) собаку научили отпирать клетку, чтобы овладеть пищей, нажимая на рычаг, находившийся с той стороны, где стоял экспериментатор. Когда клетку повернули на 180°, собака снова подошла к тому месту, где стоял экспериментатор, и стала производить те же движения, посредством которых она открывала клетку, направляя их, однако, не на то место в клетке, в котором находился рычаг. Собака, очевидно, определяла движения, которыми она открывала рычаг, не по рычагу, а по положению экспериментатора. Потребовалась новая тренировка, столь же продолжительная, как и первая, чтобы научить собаку производить соответствующие движения с противоположной стороны, где после поворота клетки находился рычаг. Новый поворот клетки на 90° вызвал необходимость в новой перетренировке. Очевидно, собака, производя движения, которыми открывался рычаг, все еще не выдифференцировала рычаг, а по каким-то пространственным признакам, которые служили ей условными сигналами, ориентировалась, отправляясь от экспериментатора. Лишь после целого ряда повторений собака научилась искать сам рычаг и стала в результате открывать дверцу клетки при любом ее положении. Пока рычаг как таковой — предмет, на который объективно должно было направляться действие, не выдифференцировался из окружения, навык собаки носил чрезвычайно шаблонный характер, пригнанный лишь к одной специальной ситуации, к одному определенному положению клетки. Навык становился более гибким, приспособленным к различным ситуациям, по мере того как предмет, на который должно направляться действие, выдифференцировался в восприятии из окружения.

Такую же существенную роль, как дифференцированность, играет и надлежащая генерализованность восприятия. Так, чтобы навык, выработанный на рычаге определенной формы, величины, окраски, приобрел полную гибкость, нужно из всех частных и несущественных свойств данного рычага выделить общие механические его свойства. Гибкость навыка, адекватный его перенос на разные ситуации, существенно зависит от вычленения в восприятии из разнообразных и от случая к случаю изменяющихся частных данных черт, существенных для закрепляющегося в навыке действия.

Таким образом, совершенство навыка весьма зависит от дифференцированности и генерализованности восприятия тех условий, с которыми он связывается. Закрепившееся в виде навыка действие будет производиться целесообразно, т. е. совершаться во *всех* тех условиях и *только* в тех условиях, которым оно адекватно, если условия, с которыми связано данное действие, дифференцируются в восприятии и опознаются в их общих свойствах.

Зависимость навыка от восприятия условий, с которыми связывается действие, не односторонняя. Не только выработка навыка зависит от надлежащей дифференцировки и генерализации условий, которыми детерминируется действие, но и обратно — дифференциация восприятия совершается в результате действия. Так, в вышеприведенном опыте с собакой рычаг выдифференцировался у нее из окружения в результате многократных действий в разных условиях.

Навык характеризуется далее фиксированной или лабильной организацией самого действия. На одном полюсе в этом отношении стоит навык, в котором фиксирована определенная система движений; на другом — навык, в котором фиксирована лишь общая схема действия, в разных случаях осуществляемая посредством самых различных движений, последовательность которых зависит от конкретных условий ситуации. <…> Обычно каждый навык включает в себя ту или иную меру и фиксированности, и лабильности — одно и то же закрепившееся в виде навыка действие осуществляется более или менее разнообразными движениями.

Различия навыков в смысле фиксированности и лабильности сказываются и в механизме их функционирования. Навыки, в которых преобладает фиксированность, в которых определенная совокупность движений закреплена в строгую последовательность, функционируют, переносятся с одной ситуации на другую по преимуществу на основании общности элементов. Навыки, в которых господствует лабильность, в которых закреплена главным образом общая схема действия, осуществляемого в тех или иных ситуациях посредством различных движений, функционируют и переносятся с одной ситуации на другую по преимуществу на основании общности более или менее генерализованной структуры. Образование навыков на основе общности элементов (Э. Торндайк) и образование навыков на основе генерализации (Ч. Х. Джедд) не исключают друг друга; в действительности имеет место как одно, так и другое, каждое по преимуществу на разной ступени развития. Ошибочность как теории общих элементов Э. Торндайка, который учит, что перенос в навыке основывается на общности элементов, входящих в состав осуществляемых в виде навыков действий, так и теории генерализации Ч. Х. Джедда, который объясняет перенос общностью структуры, заключается лишь в том, что, мысля внеисторически, авторы этих теорий неправомерно переносят то, что специфично для одной ступени развития, на навык вообще.

Лабильность, или вариативность, и фиксированность, или косность, навыка является как бы оборотной стороной дифференцированности и генерализованности восприятия ситуации. Примером лабильного, не фиксированного навыка может служить хотя бы навык крысы, которая, научившись пробегать через ла-

биринт, сумела также и проплыть через него, когда он оказался наполненным водой, хотя для этого пришлось произвести совсем иную совокупность движений, которой крыса не обучалась. Приобретая данный навык, крыса научилась не тому, чтобы по такому-то сигналу произвести такие-то движения или сокращения таких-то мышц, а тому, чтобы двигаться в определенном направлении, поворачиваться в определенной последовательности. Лабильность этого навыка, т. е. по существу его генерализованность (заключающаяся в том, что закрепляется общая схема действия независимо от частной совокупности движений, посредством которой оно было произведено), зависит от того, что у крысы закрепилась не последовательность двигательных реакций, а общая схема пути. Для этого необходимо было, чтобы она восприняла ситуацию, в которой вырабатывался навык, в ее общих пространственных свойствах.

Навык — «историческое» понятие. На разных ступенях развития он имеет различное, изменяющееся, развивающееся конкретное содержание. На низших ступенях развития, в частности когда навык детерминируется условными сигналами (как, например, в тех случаях, когда действие, направленное на *рычаг*, детерминирует местонахождение экспериментатора, чисто случайно связанного с местонахождением рычага), навык по своей слепоте мало чем отличается от слепого инстинкта, также детерминируемого специальными сигналами. Поскольку и сами инстинкты закрепляются в процессе филогенетического развития реакциями на условные раздражители (запах пищи или самки, вызывающий соответствующие акты), можно предположить, что генетически инстинкты и навыки имеют одну общую основу, или корень, из которого они затем развились по расходящимся линиям в порядке «раздвоения единого». В процессе этого развития по расходящимся линиям все больше заостряется противоположность между инстинктами, с одной стороны, и навыками — с другой, между наследственно фиксированными и изменчивыми формами поведения. При этом на каждом полюсе представлена и противоположность; раздвоение не упраздняет внутренних взаимосвязей.

Если, таким образом, навык, с одной стороны, сближается с инстинктом, то, с другой стороны, там, где действие направляется дифференцированным и генерализованным восприятием ситуации и навык приобретает нешаблонный генерализованный характер, он приближается к разумному действию. В восприятии ситуации в случае такого навыка мы имеем как бы интеллект в свернутом виде, так же как на последующих ступенях, когда доминирует интеллект, навык функционирует внутри интеллектуального действия, поскольку собственно всякое интеллектуальное действие всегда включает в себя и навыки; они взаимно проникают друг в друга.

При всем единстве и взаимопроникновении навыка и интеллекта, так же как навыка и инстинкта, они вместе с тем и существенно различны. Между навыком и интеллектом существуют не только различия и единство, но и прямая внутренняя противоположность, внутреннее противоречие. Вне этого единства и этих внутренних противоречий нельзя понять развитие навыка. Развитие интеллекта, как мы увидим, невозможно без того, чтобы не был сломлен первичный автоматизм. Автоматическое действие может фактически находиться в большем или меньшем соответствии с объективно-существенными условиями ситуации, изменяясь в соответствии с ними; в этом смысле можно говорить о его разумности или

об элементах интеллекта внутри навыка. Но действие, которое с самого начала складывается и протекает автоматически, не может *приводиться* в соответствие с этими условиями и сообразно им перестраиваться, как только новые условия этого потребуют, а именно это существенно характеризует подлинно разумное, сознательно регулируемое действие. Возникновение в ходе эволюции такого действия, связанного с развитием интеллекта, создает «скачок», разрыв непрерывности в развитии индивидуально-изменчивых форм поведения: оно означает коренное изменение в соотношении лабильности и фиксированности, борьба между которыми проходит через всю историю развития поведения. Между разумным, сознательно регулируемым действием и первоначальными автоматизмами создается противоречие. Однако лабильность и фиксированность не являются лишь внешними противоположностями. На основе лабильного, разумного, сознательно регулируемого поведения снова возникают фиксированность, автоматизм, образуется новый вид навыка. Всякий навык — это автоматизм; но существуют два коренным образом отличающихся вида автоматизма: *первичный автоматизм* действия, которое с самого начала протекает таким образом, и *вторичный* автоматизм действия, которое сначала совершается не автоматически и затем путем повторения или упражнения закрепляется, фиксируется, автоматизируется. Соответственно этому существуют два коренным образом отличающихся вида навыка: навыки как первично автоматические действия, которые непроизвольно складываются на основе инстинктивной мотивации в результате непреднамеренного стечения обстоятельств, и навыки, которые сознательно вырабатываются в процессе учебы посредством преднамеренного закрепления или автоматизации первоначально не автоматически совершающихся действий.

Оба вида навыков существенно отличаются друг от друга. Как процесс их образования, так и их функционирование подчиняются разным закономерностям (см. о навыках). Различны прежде всего их механизмы. Механизмом первично автоматических навыков являются условные рефлексы; они образуются посредством механизма вре́менных связей. Навыки второго вида, вторично автоматизируемые действия, предполагают помимо существенного для их закрепления механизма условных рефлексов также и другие «механизмы» интеллектуального порядка — более или менее генерализованные смысловые связи.

Различие между этими двумя видами навыка не только количественное, но и качественное, существенное, коренное. Навыки второго вида имеются только у человека (хотя у человека имеются не только такие сознательно вырабатываемые навыки, но и непроизвольно складывающиеся). Для развития навыков второго вида потребовались коренные общие сдвиги в развитии: переход от биологического развития к историческому и связанное с ним появление интеллектуальных форм познания и сознательных форм поведения, характерных для человека.

По существу навыки являются не столько специфической совершенно самостоятельной формой поведения, сколько его компонентом или механизмом, который строится либо на основе инстинктов с их органической, естественной мотивацией, либо — у человека — на основе высших форм сознательного поведения с их исторически обусловленной мотивацией. Инстинктивному поведению надо противопоставлять не столько навыки как таковые, сколько вообще индивидуально-изменчивое поведение, частичной формой которого являются навыки.

Экспериментальному исследованию навыков посвящено очень большое число работ. Особенно значительное место среди них принадлежит классической работе Э. Торндайка «Animal Intelligence».

Строгой объективностью методов исследования поведения животных Э. Торндайк положил конец наивному антропоморфизму, господствовавшему в прежней сравнительной психологии, которая для объяснения поведения животных привносила в него самые сложные формы человеческого сознания, и открыл новую эпоху в зоопсихологии.

Наряду с положительными эти методы породили отрицательные тенденции: если в сравнительной психологии до Торндайка (у Ж. Лёба, а также Т. Бера, А. Бета и В. Икскюля) господствовала антропоморфизация психологии животных, то после Торндайка в ней стала доминировать «зоологизация» психологии человека. Формы и механизмы поведения, установленные на животных, стали механически переносить на человека. На смену переносу сверху вниз началось перенесение снизу вверх. В силу этих тенденций сам Торндайк, не будучи ортодоксальным бихевиористом, объективно положил начало бихевиоризму.

Опыты Торндайка были задуманы как испытания интеллекта. Они проводились с животными — кошками, собаками и потом низшими обезьянами, а распространялись на человека. Их теоретическая цель заключалась в том, чтобы на примитивных, простых и потому более доступных для анализа формах экспериментально вскрыть, как в индивидуальном опыте вырабатываются действия, соответствующие новым ситуациям, и происходит решение задач. <...>

На основании анализа обучения Э. Торндайк выводит *центральное положение*, на котором он строит всю свою теорию: решение задач у животных носит случайный характер; оно не основано на понимании. Если бы животное поняло стоящую перед ним задачу, оно сразу ее решило бы. Если бы животное однажды решило задачу осмысленно на основе понимания ее условий, решение не могло бы быть для него более затруднительным после, чем было до того. Раз это все же имеет место, значит, решение задачи является не сознательным продуктом понимания, а механическим результатом случая; понимание не играет роли в выработке навыка; он создается в результате случайных движений — *по методу проб и ошибок*; животное производит случайные движения, из них механически отбираются и закрепляются правильные решения.

В качестве закономерностей, определяющих процесс механической выработки навыков, Торндайк выдвигает три основных закона: закон упражнения, закон эффекта и закон готовности.

Согласно закону упражнения, прочнее закрепляется то движение, которое чаще повторяется. Чаще повторяется, согласно закону эффекта, то движение, которое дает положительный эффект, удовлетворение. Согласно закону готовности, для того чтобы образовался навык или «связь», нужна известная готовность организма.

В понятие готовности Торндайк включает самые различные моменты: зрелость нервных механизмов, неутомленность отдельных органов, общую установку (особое состояние ума). Все эти разнообразные моменты, характеризующие состояние организма и несомненно влияющие на его поведение, Торндайк пытается свести к готовности отдельных нервных связей. Возможность образования навыков, таким образом, как бы заложена в строении нервной системы, так что в этом аспекте «учение животного — это инстинкт его нейронов». Так же как сначала Торндайк пытался обосновать закон упражнения на законе эффекта, так он пытается самый закон эффекта укоренить и в законе готовности. Он утверждает, что действие (проведение соответствующего импульса) доставляет удовлетворение или неудовлетворение в зависимости от того, находится или не находится в готовности соответствующая нервная связь.

Каждый из законов Торндайка имеет определенную фактическую основу (роль упражнения в выработке навыка, благоприятное влияние положительного результата действия на его закрепление, значение готовности организма, установки субъекта при обучении), однако удовлетворительной общей теории эти законы не дают. Прежде всего образование навыков, согласно теории Торндайка, не означает возникновение чего-то нового, а лишь отбор определенных комбинаций из числа уже имеющихся реакций. Хотя навык вырабатывается в индивидуальном опыте, он в сущности не является у Торндайка новообразованием. Узел разрублен. Проблема развития упраздняется.

Результаты своего исследования, проведенного с животными, Э. Торндайк непосредственно перенес на человека и применил к педагогическому процессу.

Уже в отношении животных утверждение, что навык всегда вырабатывается посредством проб и ошибок из совершенно случайных хаотических реакций, требует критического отношения. В отношении обезьян, даже низших, опыты Г. С. Рогинского показали, что навыки у них вырабатываются обычно не путем проб и ошибок, не в результате хаотических движений и случайных правильных решений, но также и не в результате «ага!»-переживаний, внезапного понимания наподобие озарения. Выработка навыков у низших обезьян, которых наблюдал Рогинский, происходила в результате проб, но проб не хаотических и совершенно случайных, а направленных как бы по определенному руслу. Хаотические реакции, совершенно случайные движения, лишенные всякой направленности, появлялись обычно лишь при сверхтрудных для животных задачах. <...>

Общей концепции Торндайка о роли навыков мы должны противопоставить два положения.

1. На высших ступенях развития существуют не только навыки, но и принципиально, качественно отличные от них формы подлинно интеллектуального, осмысленного поведения.

2. Возникновение в процессе развития высших форм интеллектуального поведения означает не просто надстройку над навыками новых, к ним не сводимых форм, но и перестройку самих навыков. Включаясь в структуру интеллектуализированного поведения, сами навыки преобразуются: создается новый тип навыка. Сопоставление навыков, образующихся у человека в процессе обучения на основе понимания и являющихся продуктом вторичной автоматизации, с автоматически возникшими навыками ясно обнаруживает их принципиальное различие. И процесс их образования, и их функционирование подчиняются различным закономерностям.

По-иному поставлена проблема навыка и обучения в исследованиях Э. Толмена, которые он подытожил в большом труде «Purposive Behavior in Animals and Men». На большом экспериментальном материале («Крысы в лабиринте») Э. Толмен показал — на примере «классического» образца навыка безошибочного пробега по лабиринту, — что навык включает два компонента: знание лабиринта и использование этого знания в пробеге лабиринта по кратчайшему пути к месту, где животное получает корм или свободу. Эти два компонента в процессе обучения часто объективно расчленяются на два различных поведенческих акта, исходящих из разной мотивации. В основе одного из них — собственно обучения — лежит потребность в ориентировке. Новая ситуация или изменение ситуации вызывает ориентировочное или исследовательское поведение, отличное от выполнения практического задания — овладение пищей и т. п. Для этих форм поведения привлекательны и разные объекты и характерны разные способы действий. Когда перед животным практическое задание — достичь кормушки, оно выбирает кратчайший путь, пренебрегая деталями помещения и направляясь прямо к пище. При ориентировочном поведении для животного длинные пути оказываются привлекательнее коротких, большие помещения предпочтительнее малых; сами движения животного при этом медленны и осто-

рожны, животное по пути обнюхивает стены, углы, по нескольку раз возвращается на одно и то же место. Когда животное не очень голодно, то ориентировочное или «исследовательское» поведение одерживает сплошь и рядом верх над поведением, непосредственно направленным на практическое задание. Обучение, приобретение знаний проявляется вовне лишь опосредованно, через использование его в выполнении практического задания, но оно является в этой «практической» деятельности животного специфическим компонентом. Его специфичность объективно проявляется в том, что иногда из компонента эта ориентировочная исследовательская деятельность выделяется в особый поведенческий акт, направленный на обучение, остающееся «скрытым» для наблюдения, пока оно не выявляется в поведенческом акте, непосредственно направленном на выполнение конкретного задания. И именно этим компонентом обучения в этом специфическом смысле, отличном от навыка как более или менее гладкого выполнения задания, определяется, по Толмену, поведение в психологическом смысле слова в отличие его от всякого другого процесса. Определяющим в поведении — в психологическом плане — являются заключенные в поведении *познавательные* и *мотивационные* компоненты.

Над этим центральным ядром конкретных исследований Толмен возвел обширное методологическое строение, представляющее собой сложную амальгаму из бихевиоризма, гештальтизма, механицизма и телеологии. Оно подлежит критике. Но выше нами отмеченный и выделенный из дальнейших спекулятивных построений факт представляется капитальным. Психологическое исследование эволюции форм поведения должно сосредоточиться именно на нем — на развитии мотивационных и познавательных компонентов поведения.

Решающая по своему значению для генезиса человеческого сознания проблематика развития неизбежно перемещается дальше — к переходу от элементарных форм индивидуально-изменчивого поведения, совершающегося по методу проб и ошибок, к более высоким формам «интеллектуального» поведения.

Интеллект

Зачатки «интеллекта» закладываются у животных в рамках инстинктивного поведения. Формы поведения, связанные с зачатками интеллектуальной деятельности, исходят у животных из инстинктивной мотивации, связанной с органическими, биологическими потребностями. Интеллектуальное поведение всегда содержит и автоматические, стереотипные компоненты в виде частичных операций, включающихся в выполнение интеллектуальных действий. Но эти последние существенно отличаются способностью соотнести различные частные операции со сложными действиями. С развитием интеллектуальной деятельности вариативность, пластичность поведения существенно увеличивается, приобретая как бы новое измерение. Существенно изменяется соотношение между последовательными — предыдущими и последующими — актами поведения и вместе с тем и соотношение акта поведения и ситуации, в которой он совершается. В поведении, основанном на навыках, на выработавшихся в процессе индивидуального развития функциональных стереотипах, последующий акт поведения повторяет предыдущий. Если в инстинктивных реакциях поведение было сковано видовым прошлым, то в навыках оно связано индивидуальным прошлым. Реагируя на настоящую ситуацию стереотипной реакцией — навыком, индивид реагирует

на нее как на прошлую, адекватно относясь к ней, лишь поскольку она является повторением прошлой. Отсюда неизбежные противоречия между поведением и объективными условиями ситуации, в которой оно совершается. По мере того как развивается интеллектуальная деятельность, это противоречие разрешается. С развитием интеллектуальной деятельности каждый акт поведения приобретает значительную вариативность. В результате возникают внутренние предпосылки для более адекватного регулирования поведения в соответствии с новыми, изменяющимися условиями внешней объективной ситуации. «Разумное» поведение, основанное на интеллектуальной деятельности, определяется, таким образом, специфическим отношением, с одной стороны, к объективным условиям, к ситуации, в которой оно осуществляется, с другой — к истории развития индивида, его осуществляющего: оно должно быть адекватно ситуации, целесообразно используя *соотношения* между предметами для *опосредованного* на них воздействия; притом это целесообразное поведение должно быть новым для данного индивида актом и достигаться не вслепую, а в результате познавательного выделения объективных условий, существенных для действия.

«Разумное» поведение, связанное с развитием интеллекта, обычно противополагается инстинкту с его слепотой и навыку с его автоматизмом как их прямая противоположность. Вместе с тем элементы разумности, интеллекта имеются, как мы видели, внутри инстинкта и навыка, и вся история развития и инстинктов, и навыков, особенно на высших ступенях, неразрывно сплетается с развитием интеллекта, на каждой ступени в новых формах обнаруживая и противоречия, и единство, взаимосвязь, взаимопереходы друг в друга.

«Разумным» действием в очень широком смысле слова можно назвать всякое действие, которое находится в соответствии с объективными, существенными для данной задачи условиями. «Разумным» в этом смысле оказывается инстинктивное, по-видимому, действие вороны в вышеприведенном примере в силу большой адекватности ситуации — в отличие от слепого, неразумного инстинктивного действия гагарки, которая, после того как яйцо было сдвинуто, садится на то место, где было яйцо, и греет камень. «Разумным» в этом смысле представляется поведение собаки, когда при любом расположении клетки она производит движения, необходимые для того, чтобы ее открыть, ударяя по рычагу, — в отличие от слепого, неразумного ее поведения, которое она обнаружила, когда при повороте клетки и передвижке рычага ударяла по тому месту, где он первоначально находился.

Таким образом, *«разумность» поведения* зависит прежде всего от *характера восприятия*.

Способность дифференцировать предметы в ситуации и реагировать на их соотношения — прежде всего, по-видимому, на пространственные соотношения предметов в зрительном поле — является первичной предпосылкой интеллекта в широком, неспецифическом смысле слова. Ядро же собственно интеллекта составляет способность выделить в ситуации ее существенные для действия свойства в их связях и отношениях и привести свое поведение в соответствие с ними. Существенные же связи основаны на реальных зависимостях, а не на случайных совпадениях, на условно-вре́менных связях. Выделить существенные для действия реальные зависимости от случайных условно-вре́менных связей можно, только изменяя ситуацию, т. е. воздействуя на нее. Развитие интеллекта поэтому существенно обусловлено развитием двигательного аппарата, как пери-

ферического, так и центрального, — способностью к манипулированию и произвольному движению. Существеннейшей биологической предпосылкой развития интеллекта является развитие руки и зрения, способности производить действия, изменяющие ситуацию под контролем зрения, и таким образом наблюдать результаты собственного воздействия на окружающий мир: образ действия в не меньшей мере определяет образ познания, чем образ познания — образ действия.

В силу этой зависимости развития интеллекта от развития руки и зрения, от способности активно воздействовать на окружающее и наблюдать результаты этого воздействия биологические предпосылки интеллекта зарождаются у обезьян, у которых впервые развивается манипулирование под контролем высокоразвитого зрения. Интеллект в специфическом смысле слова развивается у человека в ходе исторического развития на основе труда; изменяя в своей общественно-трудовой деятельности действительность, человек познает ее и, познавая, изменяет. Интеллект человека, служащий для познания действительности и руководства действием, формируется в процессе воздействия на действительность.

При этом интеллектуальная деятельность характеризуется не только своеобразными механизмами, но и специфической мотивацией. Она выступает в виде любопытства, любознательности, специфической познавательной формы интереса к окружающему. Было бы неправильно приписывать этот интерес какому-то специфическому исследовательскому импульсу, будто бы заложенному в природе обезьяны или человека. В действительности этот интерес, любознательность, любопытство являются потребностью, которая возникает в процессе деятельности, расчленяющей и изменяющей окружающие предметы. Интерес, сначала проявляющийся в стремлении манипулировать вещами, именно этим манипулированием или, точнее, теми изменениями, которые оно производит в вещах, вероятно, первично главным образом и порождается. Исследовательский импульс — это прежде всего интерес к предмету, порожденный теми изменениями, которым он подвергается в результате воздействий на него: познавательный, *теоретический* интерес зарождается в *практической* деятельности.

Интеллект и «разумная» деятельность, с ним связанная, являются продуктами длительного развития. Они — исторические понятия. Возникнув в результате развития, они сами развиваются. <...>

Развитие интеллекта выражается, во-первых, в изменениях не только количественных, но и качественных самого интеллекта. Изменяется как содержание, так и форма интеллектуальной деятельности: в смысле содержания интеллектуальные операции проникают во все более глубокие слои сущего, по мере того как развиваются формы действенного проникновения в окружающее и изменения действительности. Анализ и синтез зарождаются в действии и сначала производятся как практические анализ и синтез. В дальнейшем у человека интеллектуальные операции становятся не только практическими — вплетенными непосредственно в структуру действия, — а также и теоретическими, все более опосредованными.

Развитие интеллекта выражается, во-вторых, в изменении и других форм поведения; инстинкт, приобретая все более лабильные формы, переходит во влечение, в котором закреплен лишь исходный импульс действия и завершающий его осуществление акт, а весь промежуточный процесс, от которого зависит, будет ли влечение удовлетворено, когда, как, при каких условиях, — переходит уже к

интеллекту. Навык перестраивается не менее радикально: у человека появляются навыки, которые целиком строятся на основе интеллектуальной деятельности: посредством специальной тренировки или упражнения в навык превращается интеллектуальная по сути операция.

Вместе с тем, в-третьих, изменяются и взаимоотношения между интеллектом, навыком и инстинктом. Сначала элементы интеллекта заключены внутри инстинкта и навыка, проявляясь в нестрого стереотипных, изменяющихся применительно к ситуациям, формах как одного, так и другого. Навык как индивидуально приобретаемая форма поведения, изменяющаяся под влиянием личного опыта, особенно близок к интеллекту. То, что из перспективы высокоразвитого интеллекта представляется в виде генерализованного навыка, вариативного в способах своего осуществления, является собственно еще не расчлененным единством навыка и элементарных зачатков интеллекта. Недаром обучаемость животных, способность их изменять свое поведение на основе личного опыта, трактовались обычно под рубрикой «ум» животных. Это недифференцированное единство затем раздваивается; развитие идет посредством «раздвоения единого» по расходящимся линиям — с одной стороны, дифференцируются высшие специфические формы интеллекта, с другой — все еще относительно рутинные навыки, более или менее косные автоматизмы. В результате единство между различными формами психики и поведения не порывается, а становится лишь более дифференцированным. Все отчетливее отличаясь друг от друга, они вместе с тем и взаимопроникают друг в друга. Если на ранних ступенях развития интеллект или элементы его выступают внутри инстинкта или навыка, то на высших инстинкт и навык функционируют внутри или на основе интеллекта, который осмысливает, контролирует и регулирует их.

Общие выводы

В итоге нашего анализа инстинкта, навыков и интеллекта как типов поведения мы приходим к следующим общим выводам.

Выделение инстинкта, навыка и интеллекта и их противопоставление как трех последовательных, друг над другом надстраивающихся форм, никак еще не решает проблемы эволюции форм психики и поведения. Инстинкт, навык и интеллект встречаются на разных ступенях. Каждый из этих трех типов поведения не остается одним и тем же. На различных ступенях развития изменяется как конкретная природа характерных для него форм психики и поведения, так и взаимоотношение различных форм между собой.

Попытка построить теорию развития на противопоставлении инстинкта, навыка и интеллекта получила особенно отчетливое выражение в известной теории трех ступеней К. Бюлера.

Заслуга К. Бюлера состоит в том, что он поставил в современной психологии проблему развития психики животных как проблему принципиальную и общепсихологическую, значение которой выходит далеко за пределы специальных зоопсихологических вопросов.

Излагая историю поведения животных, Бюлер стремится показать, что описанные им генетические ступени — инстинкт, дрессура и интеллект — не являются случайными, но возникают закономерно в силу внутренней логики развития, ведущей ко все большему совершенству поведения.

Теория Бюлера вызывает, однако, серьезные возражения как чисто фактического, так и теоретического характера. Главные из них состоят в следующем.

Стремясь подчеркнуть качественные особенности различных ступеней развития, Бюлер противопоставляет их друг другу. В результате каждая из них получает одностороннюю характеристику, в которую не укладываются реальные зоопсихологические факты. Факты показывают, наоборот, что хотя инстинкты и навыки, навыки и интеллект и представляют собой своеобразные формы поведения, но что существует вместе с тем взаимопроникновение этих форм.

То понимание соотношения генетических ступеней, которое мы находим у К. Бюлера, не является оправданным и теоретически. Без учета того, как внутри предшествующей ступени развития создаются условия для появления новой, высшей ступени, как внутри старого рождаются ростки нового, невозможно понять необходимость перехода к более высоким ступеням развития, т. е. невозможно понять самый процесс развития. Поэтому неслучайно общие взгляды Бюлера на развитие носят не каузально-генетический характер, как этого требует строго научное мышление, но характер телеологический, — переход к высшим ступеням совершается, по Бюлеру, в силу имманентно-телеологической необходимости: несовершенство низших ступеней делает имманентно необходимым переход к высшим.

Благодаря тому что Бюлер не ставит перед своим исследованием задачи вскрыть процесс подготовления переходов от одной ступени развития к другой, из его концепции вовсе выпал один из существеннейших вопросов: вопрос о развитии *внутри* каждой данной ступени, эволюция самого инстинкта, навыка и интеллекта. Естественно, что последнее обстоятельство еще более подчеркивает отрыв одной генетической ступени от другой.

Вторая основная причина затруднений, на которые наталкивается трехступенная теория Бюлера, состоит в том, что, пытаясь показать внутреннюю логику развития поведения животных, Бюлер вместе с тем незаконно отвлекается от тех внешних условий, в которых протекает развитие, и от тех материальных анатомо-физиологических предпосылок, на основе развития которых только и может развиваться само поведение. Из этого вытекают два следствия: во-первых, процесс развития психики в животном мире, трактуемый вне каузальных связей его с его материальной основой, выпадает из общей системы современных научных представлений о ходе эволюции; сложный и многоветвистый путь биологического развития животных превращается у Бюлера в процесс, различные ступени которого вытягиваются в одну прямую линию, разделенную на три строго ограниченных отрезка. Во-вторых, Бюлер оказывается не в состоянии раскрыть, в чем именно состоят и чем объясняются особенности описанных им форм психики у *человека* и как происходит переход к этим высшим человеческим формам. Этого и невозможно показать, если отвлечься, как это делает Бюлер, от главного: от анализа особенностей самих условий человеческого существования и определенного ими образа жизни людей — жизни, изначально основанной на общественном процессе труда.

Итак, главная задача, которую пытался разрешить Бюлер, а именно задача показать внутренюю закономерность процесса духовного развития, остается неразрешенной. Инстинкт, дрессура и интеллект выступают в теории Бюлера лишь как три различных, последовательно налагающихся один на другой ме-

ханизма, безразличных к тому содержанию, которое они реализуют, и поэтому неспособных к подлинному развитию, к подлинному «самодвижению».

Критика трехступенной теории развития Бюлера не снимает, однако, вопроса о ступенях развития и не освобождает нас от необходимости дать позитивную схему. При этом нужно учесть весь фактический материал эволюции форм поведения — как тот очень обширный материал, который лег в основу различения инстинкта, навыка и интеллекта, так, в частности, и материал о ранних доинстинктивных формах поведения, не учтенный в этой схеме.

В построении этой схемы мы исходим из того, что:

1) различные ступени в развитии психики определяются изменением форм существования, материальных условий и образа жизни, в свою очередь влияя на изменение последнего.

Умение животного решать те или иные задачи, по которому обыкновенно судят об уровне его интеллектуальных способностей, не является плодом его изолированно взятых психических данных. Оно существенно зависит от общих биологических особенностей данного животного и от того, насколько данная задача им адекватна. Например, крысы лучше, чем обезьяны, решают задачи на прохождение через лабиринт — не потому, что они вообще умнее обезьян, а потому, что эта задача более адекватна для тех специфических способностей, которые должны были развиться у них в связи со специфическими биологическими условиями их существования. По тем же причинам птицы, которые обычно прячут пищу на зиму, зарывая ее, особенно успешно решают различные задачи, требующие ориентировки в пространстве. Из этого вытекает, что научное изучение развития интеллектуальных способностей у животных не может замкнуться в абстрактном рассмотрении психических способностей, взятых сами по себе, а должно исходить из изучения конкретных биологических условий существования и жизнедеятельности животных. В конечном счете *не формы психики определяют ступени развития живых существ*, как это принято в идеалистической психологии, *а биологически у животных, исторически у человека детерминированные ступени их развития определяют формы психики*;

2) различные ступени не наслаиваются лишь внешне друг на друга, а связаны друг с другом многообразными отношениями и взаимопереходами; каждая последующая ступень является качественным новообразованием, и переход от одной ступени к другой представляет скачок в развитии.

В соответствии с этим мы намечаем — в порядке предварительной рабочей гипотезы — следующую схему:

0. Предысторические с точки зрения развития психики формы поведения — у простейших, у которых еще отсутствуют нервная система и специализированные органы чувств, поведение которых регулируется физическими градиентами, тропизмами, определяясь в основном *физико-химическими* процессами.

Для развития психики собственная история существенно связана с развитием форм поведения, которые регулируются через посредство органов чувств и нервной системы. Эти формы поведения подразделяются сперва на две основные большие ступени.

I. Основанные на *биологических* формах существования, вырабатывающиеся в процессе *приспособления* организма к среде, *инстинктивные*, т. е. несознательные, формы поведения.

II. Основанные на *исторических* формах существования, вырабатывающиеся в процессе общественно-трудовой практики, *изменяющей среду, сознательные* формы поведения.

Психическое развитие животных обусловлено общими закономерностями биологического развития организмов в условиях определенных взаимоотношений их с окружающей естественной средой.

Психическое развитие человека обусловлено общими закономерностями общественно-исторического развития. При этом значение биологических природных закономерностей не упраздняется, а «снимается», т. е. вместе с тем и сохраняется, но в опосредованном и преобразованном виде[1].

В зависимости от изменяющегося соотношения строения и функции и поведения в ходе биологического развития психики выделяются различные подступени, а именно:

1. *Инстинктивные формы поведения* в более узком, специфическом смысле слова, т. е. формы поведения с такой зависимостью функции от структуры, при которой изменение поведения по отношению к жизненно важным ситуациям в основном возможно лишь в результате изменения наследственной организации.

2. *Индивидуально-изменчивые формы поведения*.

Индивидуально-изменчивые формы поведения в свою очередь подразделяются на: а) те, которые основываются на функциональных стереотипах, вырабатывающихся в процессе индивидуального развития, и адаптируются к наличной ситуации, лишь поскольку она является повторением уже бывших ситуаций: индивидуально-изменчивые формы поведения *типа навыков*; б) связанные с развитием *интеллектуальной* рассудочной деятельности.

---

[1] Положение, что биологические закономерности не упраздняются, а «снимаются», т. е. сохраняются в преобразованном виде, чрезвычайно существенно как принципиальная позиция С. Л. Рубинштейна в свете последующей дискуссии в советской психологии о соотношении биологического и социального, непосредственно касавшейся природы способностей, а более глубоко — соотношения социального и биологического (как наследственного, генетического и в широком смысле природного). В последующем анализе этой проблемы, который был связан с изучением «Философско-экономических рукописей 1844 г.», С. Л. Рубинштейн подчеркнул диалектику природного и общественного в философском плане. «Первично природа детерминирует человека, а человек выступает как часть природы, как естественное или природное существо» (*Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 204—205). Это в свою очередь не исключало для него обратной зависимости — природы от человека (и окружающей человека природы, и его собственной «телесной» или «чувственной», по выражению К. Маркса, природы). Более того, только понимание общественного способа развития природы человека (превращение его зрительного восприятия в эстетическое, превращение его движения в пластику и язык танца) дает возможность раскрыть совершенно новое качество, в котором выступает биологическое, становясь на уровне человека природным.

Абсолютизация социальной детерминации человека приводит к двум методологическим просчетам: к упразднению специфики биологии человека (с настоятельным требованием восстановить которую выступил позднее Б. Г. Ананьев) и почти одновременно к переносу при генерализации павловской теории на всю психологию закономерностей биологии животных (и их высшей нервной деятельности) на биологию человека, что также фактически нивелировало специфику последней. Рефлекторные закономерности высшей нервной деятельности животных хотя и выявлялись по принципу связи организма со средой, при переносе на человека (в виде рефлекторных основ психики вообще) специфика этого принципа (как опосредующего возможность переноса основания) в них не учитывалась, а лишь дополнялась учением о второй сигнальной системе. *(Примеч. сост.)*

В пределах группы II, характеризующей развитие сознания, мы будем различать два этапа, определяемые уровнем общественной практики: на первом — представление, идеи, сознание непосредственно еще вплетены в материальную практическую деятельность и в материальное общение людей; на втором — из практической деятельности выделяется теоретическая деятельность и в связи с этим существенно перестраиваются и изменяются все стороны психики.

В ходе развития все эти ступени не наслаиваются внешним образом друг на друга, а друг в друга переходят. В ряде случаев эти переходы уже могут быть намечены.

Так, переход от поведения, регулируемого градиентами, физико-химическими процессами, к поведению, которое регулируется через посредство органов чувств и нервной системы и включает чувствительность, т. е. примитивные формы психики, опосредован возникновением нервной системы. Возникновение же нервной системы, которая служит для проведения импульсов и интеграции деятельности организма, в процессе проведения раздражения и интеграции деятельности организма посредством градиентов (см. дальше) и совершается; интеграционные функции порождают нервную систему как орган, как механизм, осуществляющий эти функции, а нервная система в соответствии со своим строением порождает новые формы интегрирования, новые функции, в том числе и психические.

Дальнейший этап в развитии психики и поведения — возникновение более сложных инстинктивных форм поведения связан с возникновением дистантрецепторов. Здесь снова отчетливо выступает *развитие, становление, переход* от одной ступени к другой — в процессе образования дистантрецепторов, выделяющихся из контактрецепторов в связи со снижением их порогов.

Далее, на другом полюсе отчетливо выступает конкретно-реальная диалектика перехода от биологических форм психики к историческим формам сознания в процессе труда.

Различные формы поведения, характерные для каждой из этих ступеней, и признаки, их характеризующие, также не внеположны, а взаимосвязаны. Так, в инстинктивных формах поведения, противопоставляемых индивидуально-изменчивым формам поведения, наследственность и изменчивость даны в единстве. Это выражается, во-первых, в наследственной изменчивости самих инстинктов, которые в своей наследственной фиксированности являются продуктами эволюции. Это выражается, во-вторых, в том, что инстинктивные формы поведения у каждого индивида опосредованы его индивидуальным развитием, фиксируясь в течение эмбрионального периода или даже в первых действиях постэмбрионального периода (опыты Л. Верлена). Далее, в реальном поведении одного и того же и индивида, и вида обычно представлена не одна, а несколько форм поведения в единстве, в котором одна лишь преобладает. Так, даже у высших беспозвоночных, у которых наследственная стереотипность инстинктов особенно выражена, налицо и известная индивидуальная выучка (опыты К. Фриша с пчелами).

Наконец, не только у одного и того же индивида определенного вида, но и в одном и том же акте поведения сплошь и рядом в качестве компонентов включаются различные формы поведения: так, когда цыпленок начинает клевать зерна и только их, — это и инстинкт, и навык в едином акте.

В развитии вышенамеченных форм поведения имеются, как мы видели, известная преемственность, взаимосвязь и многообразные переходы между последу-

ющими и предшествующими, низшими и высшими ступенями. Однако это развитие совершается не прямолинейно и не в порядке непрерывности, а с резкими скачками, разрывами непрерывности (в порядке «раздвоения единого», развития по расходящимся линиям и иногда возрастающей дивергенции). Так, наиболее фиксированные и слепые инстинктивные реакции типа цепного рефлекса на определенный, узкоспециализированный раздражитель (запах самки, определенной пищи и т. п.), с одной стороны, и наиболее расходящиеся с ними индивидуально-изменчивые формы поведения — с другой, являются продуктом более позднего развития, в ходе которого они все более расходились. Таким образом, в ходе развития наблюдается не только постепенное накопление качественных различий внутри определенной формы, дающее на тех или иных точках «скачки», качественно различные новые ступени, но и образование в ходе развития резко расходящихся (дивергентных) форм поведения. Сопоставление этих наиболее *дивергентных* форм, в которых до крайних пределов доведены и односторонне выражены специфические особенности, отличающие одну форму поведения от другой, и питало те механистические теории, которые представляют развитие поведения как внешнее наслаивание различных форм.

В ходе развития наблюдается вместе с тем и появление *аналогичных* форм на разных ступенях развития. Так, аналогичное развитие инстинктивных форм поведения наблюдается у насекомых, у высших беспозвоночных и затем среди позвоночных — у птиц. Однако в первом и во втором случае это *разные* инстинкты. Еще более резкий и парадоксальный пример: ситуативно-ограниченные формы интеллектуального поведения наблюдаются на высших этапах группы I биологически обусловленных форм поведения (у приматов) и на низших этапах группы II исторически обусловленных форм поведения (у детей в преддошкольном и младшем дошкольном возрасте). Это и создало почву для тех эволюционистских теорий, которые переносят одни и те же абстрактно взятые категории с одной ступени на другие, качественно отличные (как это имеет место в той же схеме К. Бюлера). Однако в действительности между этими формами поведения за некоторой в значительной мере внешней аналогичностью скрывается глубокая, коренная внутренняя разнородность. Более углубленное исследование явственно ее обнаруживает (см. главу о мышлении, опыты А. Н. Леонтьева и его коллег о практическом интеллекте у детей).

Приведенная схема дает классификацию — схематическую — *форм поведения* в биологическом плане. Однако внутри эволюции форм поведения совершается очень существенная и для самих форм поведения эволюция *форм познания*. Эволюция форм психики, специфических форм познания, т. е. отражения действительности, и форм поведения образуют при этом не два параллельных ряда, а два друг в друга включенных звена или стороны единого процесса; каждая форма поведения, будучи в конкретном своем протекании обусловлена формой познания, самим своим внутренним строением выражает определенную форму психики, познания или отражения действительности, в силу чего именно через *объективный* анализ развития *внутреннего* строения форм поведения раскрывается развитие форм познания.

Весь наш анализ как инстинктивных форм поведения, в которых преобладают наследственно закрепленные механизмы, так и форм индивидуально-изменчивых (навыков) показал (см. с. 105, 107, 114) — и в этом один из наиболее существенных его результатов, — что внутреннее строение каждой из этих форм

поведения, определенный исход из ее механизмов и отношение к окружающей среде (а тем самым и биологическое ее значение) различно в зависимости от характера *рецепции*, т. е. отражения действительности. В качестве таких форм отражения, т. е. познания действительности, в ходе нашего анализа выделились: а) *ощущение* отдельного качества без восприятия соответствующего предмета, *сенсорная дифференцировка отдельного раздражителя*, который вызывает действие типа *реакции* — в целом фиксированный ответ на сенсорный раздражитель; б) предметное *восприятие*. Внутри этого последнего имеет место, *во-первых*, более или менее *диффузное «целостное» восприятие предмета в ситуации* и, *во-вторых*, выделяющее его из ситуации восприятие предмета с более или менее дифференцированным и генерализованным выделением отношений: *интеллект* в его доступных животному зачаточных формах. В зависимости от этого различия в формах познания выступают изменения и во внутреннем — психологическом — строении форм поведения, наметившиеся в нашем анализе: появляется отличное от реакции *действие* — более или менее сложный акт поведения, направленный на предмет и определяемый им. При достаточно дифференцированном выделении в восприятии предмета из ситуации, т. е. условий и отношений, в которых он дан, действие, направляясь на предмет, в различных *условиях* осуществляется различными *способами*. В связи с выделением предмета из ситуации, т. е. изменением строения *восприятия*, изменяется, усложняется и строение *действия*; тожественная общая направленность того или иного акта поведения оказывается совместимой со все большим разнообразием обходных путей, все большей вариативностью способов его осуществления при изменяющихся условиях. Сами же способы начинают выделяться из целостного действия и переноситься из одного действия в другое, фиксируясь в качестве *навыков* в более специфическом смысле слова, отличном от установившегося в современной зоопсихологии, в которой под навыком, по существу, разумеют лишь индивидуально-изменчивую (и этим отличную от инстинкта) форму поведения.

При этом действие в таком понимании предполагает не только более или менее дифференцированное и генерализованное предметное восприятие, но и достаточную пластичность, изменчивость высших форм поведения, их эффекторных механизмов. Эффекторика и рецепторика в ходе эволюции вообще — как указывалось выше (см. с. 98) — теснейшим образом ваимосвязаны.

Изменение форм познания, или отражения, окружающей действительности неизбежно взаимосвязано и с изменением форм *мотиваций*, также психологически дифференцирующих формы поведения. Видоизменяя внутреннее строение поведения, *формы познания, возникая внутри тех или иных форм поведения и в зависимости от них*, в свою очередь *опосредуют переход от одной формы поведения к другой* (см. выше с. 106).

Задачей дальнейшего исследования является раскрытие общих закономерностей и конкретной диалектики развития, в процессе которого совершается переход от одной формы отражения, познания, к другой, в результате возникновения и снятия противоречия между материальными формами существования и формами отражения, познания[1]. При этом принципиально решающим является то,

---

[1] Попытку дать такую историю развития форм отражения и форм деятельности предпринял А. Н. Леонтьев в своей докторской диссертации «Развитие психики» (1940; см. также его книгу «Проблемы развития психики». М., 1972).

что в *основу* мы кладем *формы существования* (биологические, исторические с дальнейшей дифференциацией тех и других), изменяющийся в процессе развития *образ жизни*; на этой основе в качестве *производных* и *подчиненных* включаются — для каждой данной ступени развития — механизмы поведения, заложенные в сформировавшейся в результате предшествующего развития *организации* индивидов данного вида, и *формы их психики* (мотивации, познания), с тем что одни и другие, т. е. органические свойства индивидов и характерные для них формы психики (мотивации познания), в ходе эволюции берутся во *взаимосвязи* и *взаимообусловленности*. Конкретное осуществление этой программы дело дальнейших исследований.

Глава V

РАЗВИТИЕ ПОВЕДЕНИЯ И ПСИХИКИ ЖИВОТНЫХ

ПОВЕДЕНИЕ НИЗШИХ ОРГАНИЗМОВ

Способность реагировать на исходящие из среды раздражения — *раздражимость* — является основным свойством всякого, даже самого элементарного одноклеточного организма. Уже голая протоплазматическая масса амебы реагирует на механические, термические, оптические, химические, электрические раздражения (т. е. все раздражения, на которые реагируют высшие животные). При этом реакции нельзя прямо свести на физическое действие раздражителей, которые их вызывают. Внешние физико-химические раздражения не определяют прямо, непосредственно реакции организма; зависимость между ними неоднозначна: *одно и то же* внешнее раздражение в зависимости от различных обстоятельств может вызвать *разные* и даже противоположные реакции: как положительные — по направлению к источнику раздражения, так и отрицательные — от него. Следовательно, внешние раздражения не вызывают непосредственно реакцию, а лишь обусловливают ее через посредство тех внутренних изменений, которые они вызывают. Уже здесь налицо известное выделение из среды, некоторая избирательность и активность. В силу этого даже самое элементарное поведение низшего организма не может быть сведено к физико-химическим закономерностям неорганической природы. Оно регулируется *биологическими* закономерностями, согласно которым реакции организма совершаются в смысле *приспособления* — основного типа биологического соотношения всякого животного организма со средой[1].

На всех ступенях развития поведение обусловлено и внешними, и внутренними моментами, но на различных ступенях развития соотношение между внешни-

---

[1] Положение С. Л. Рубинштейна об обусловленности психического развития животных общими закономерностями биологического развития организмов, происходящего при взаимодействии последних с окружающей средой, и соответственно об обусловленности психики — ее форм — образом жизни существенно отличается от позиции по этому вопросу А. Н. Леонтьева. В своем выступлении в 1947 г. при обсуждении книги А. Н. Леонтьева «Очерк развития психики» С. Л. Рубинштейн четко сформулировал это различие: «В анализе развития психики животных проф. Леонтьев неизменно исходит из форм психики — сенсорной, перцептивной, интеллектуальной — с тем, чтобы, отправляясь от них как от чего-то определяющего, идти к анализу поведения тех или иных животных, вместо того чтобы исходить из их образа жизни и прийти к формам психики как чему-то производному» (частный архив С. Л. Рубинштейна). *(Примеч. сост.)*

ми, в частности физико-химическими, раздражителями и внутренними процессами, которые опосредуют их влияние на поведение, различно.

Чем выше уровень развития, тем большую роль играют внутренние условия. У человека иногда внешний стимул оказывается лишь случайным поводом для действия, являющегося по существу выражением сложного внутреннего процесса: роль внешних раздражителей в таком случае сказывается лишь очень опосредованно. Напротив, на самых низших ступенях органического развития роль внешних раздражителей велика, так что при некоторых условиях реакции *практически* более или менее однозначно определяются внешними физико-химическими раздражителями.

Определяемые такими физико-химическими раздражениями *вынужденные* реакции организма — это так называемые *тропизмы.*

Общую теорию тропизмов развил Ж. Лёб, исходя из исследований Ж. фон Сакса о тропизме растений. *Тропизм* — это *обусловленная симметрическим строением организма вынужденная реакция — установка или движение — организма под воздействием внешних физико-химических раздражителей.* Иначе говоря, тропизм — это вынужденная ориентировка организма по отношению к силовым линиям. <...>

Но и тропизмы низших организмов обусловлены в действительности не только внешними, но и внутренними факторами. Однако роль этих внутренних факторов в большинстве случаев так ничтожна, что при некоторых условиях ею можно практически пренебречь. Это не дает, однако, теоретически основания отвергать значение этих внутренних факторов или не учитывать их в теоретической концепции. <...>

Существенной предпосылкой развития форм поведения, в которых психические компоненты играют все более существенную роль, является связанное с усложнением и изменением условий и образа жизни животных развитие нервной системы и затем прогрессирующая ее централизация, а также развитие органов чувств и затем выделение дистантрецепторов.

РАЗВИТИЕ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ У ЖИВОТНЫХ

Функции проведения раздражения и интеграции поведения в ходе эволюции откладываются у организмов в самой их структуре.

Нервная система появляется впервые у кишечнополостных. В своем развитии она проходит несколько этапов, или ступеней. Первоначальным, наиболее примитивным типом нервной системы является *диффузная нервная система.* Она порождает недифференцированный способ реагирования на раздражение, который встречается, например, у медузы.

В дальнейшем развитии живых существ и их нервной системы начинается процесс централизации нервной системы (у червей), который далее идет по двум расходящимся линиям: из них одна ведет к высшим беспозвоночным, другая — к позвоночным. Эволюция приводит, с одной стороны, к образованию сначала так называемой *узловой нервной* системы. Для нее характерно сплетение, концентрация нервных клеток в узлах, которые по преимуществу осуществляют регуляцию реакций животного. Этот тип нервной системы отчетливо представлен у кольчатых червей. <...>

Вместе с тем уже у червей начинает выделяться головной узел, приобретающий господствующее, доминирующее значение. У животных, обладающих узловой нервной системой, впервые появляется реакция, имеющая характер рефлекса.

У членистоногих (пчел, муравьев) — на высших ступенях развития беспозвоночных — головной мозг приобретает уже сложное строение; в нем дифференцируются отдельные части (грибовидные тельца), в которых происходят довольно сложные процессы переключений. В соответствии с этой относительно сложной организацией нервной системы у членистоногих, в частности у пчел, у муравьев, наблюдаются и довольно сложные формы поведения и психической деятельности. Эта деятельность имеет, однако, по преимуществу инстинктивный характер.

Уже у беспозвоночных прослеживаются основные тенденции развития нервной системы, имеющие существенное значение и для развития ее психических функций. Эти тенденции заключаются в прогрессирующей централизации, цефализации и иерархизации нервной системы. *Централизация* нервной системы проявляется в сосредоточении нервных элементов в определенных местах, в образовании ганглиев, в которых скопляется, централизуется множество ганглиозных нервных клеток; *цефализация* нервной системы заключается в преимущественном сосредоточении в особо высокой дифференцировке нервной системы на головном конце тела; *иерархизация* нервной системы выражается в подчинении одних участков или частей нервной системы другим.

В связанной с этим развитием нервной системы эволюции ее функций проявляется существенная закономерность, заключающаяся в прогрессирующей специализации реакций. Вначале внешнее раздражение вызывает в ответ диффузную реакцию, как бы массовое действие (mass action — по Когхиллу), затем происходит специализация реакций, т. е. выделение местных специализированных реакций отдельных частей тела. Захватывая в какой-то мере всю нервную систему, возбуждение в результате внутрицентральных взаимодействий направляется более избирательно по некоторому числу нервных путей. В результате возникают более специализированные реакции, лучше приспособленные для достижения определенного эффекта.

Эти тенденции в развитии нервной системы приобретают еще более глубокое и специфическое значение на другой из двух раздваивающихся линий, которая от первичных форм с нерасчлененным головным ганглием диффузного нервного строения ведет к трубчатой нервной системе позвоночных.

У позвоночных совершается все более резкая дифференциация нервной системы на *периферическую* и *центральную.* Прогресс в развитии позвоночных осуществляется главным образом за счет развития центральной нервной системы. Наиболее существенным в развитии центральной нервной системы является эволюция строения и функций головного мозга. В головном мозге дифференцируется мозговой ствол и большие полушария. Большие полушария развиваются в филогенезе из конечного мозга. <…>

Значительное развитие коры — неокортекса — является наиболее характерной чертой в развитии мозга млекопитающих; у высших из них, у приматов и особенно у человека, она занимает господствующее положение.

Основной тенденцией или «принципом» развития центральной нервной системы у позвоночных является *энцефализация* ее функций; свое высшее выражение этот процесс находит в *кортикализации* нервных функций.

Энцефализация как основной принцип прогрессивного развития центральной нервной системы заключается в том, что в ходе эволюции совершается переход функционального управления из спинного мозга через все уровни центральной нервной системы от низших к высшим ее этажам или отделам. При этом переходе функций вверх первоначальные центры сводятся на роль лишь передаточных инстанций.

Особенное значение для нас имеет тот факт, что с перемещением функционального управления вообще связано и «перемещение» психических функций. Психические функции перемещаются в ходе развития к передним высшим отделам нервной системы; функция зрения, связанная сначала со зрительной долей среднего мозга, перемещается в наружное коленчатое тело (подкорка) и в затылочную долю большого мозга; аналогично функция слуха перемещается из слухового бугорка продолговатого мозга и заднего четверохолмия во внутреннее коленчатое тело (подкорка) и в височную долю полушарий; заодно с этим переходом рецепторных функций совершается и параллельное перемещение регулируемых ими двигательных функций; психические функции всегда связаны с передовым, ведущим отделом нервной системы — с тем, в котором сосредоточивается верховное управление жизнью организма, высшая координация его функций, регулирующая его взаимоотношения с окружающей средой. Кортикализация функций заключается именно в переходе функционального управления и специально психических функций по направлению к коре — этому высшему отделу нервной системы. <...>

Развитие аппаратов, служащих для отображения воздействий внешнего мира, и связанное с ним развитие чувствительности, ее дифференциация и специализация были существенным фактором эволюции. Элементарная «разностная чувствительность» к различным механическим, термическим, химическим раздражителям наблюдается на очень ранних ступенях развития. В развитии более сложных и совершенных форм поведения существенную роль сыграло развитие дистантрецепторов.

Дистантрецепторы (см. дальше) являются (согласно Ч. Шеррингтону) филогенетически более поздними образованиями, чем контактрецепторы, как о том свидетельствует связь контактрецепторов с филогенетически более древними, дистантрецепторов — с филогенетически более молодыми отделами нервной системы. Образование дистантрецепторов, выдифференцировавшихся из контактрецепторов, было связано со снижением порогов их чувствительности. <...>

Развитие дистантных рецепторов, увеличивая возможности отображения действительности, создает предпосылку для развития более совершенно организованных форм поведения. Будучи предпосылкой развития более совершенных форм поведения, в которых психические компоненты начинают играть все более существенную роль, развитие нервной системы и, в частности, ее рецепторного аппарата является вместе с тем и результатом развития этих форм поведения. Развитие нервной системы и психических функций у животных совершается в процессе эволюции форм их поведения. <...>

ОБРАЗ ЖИЗНИ И ПСИХИКА

Индивидуально-изменчивые формы поведения (навык и интеллект) получают преимущественное развитие на той из двух расходящихся линий, которые об-

разуются в результате раздвоения единого сначала корня, — на той, по которой развиваются позвоночные. У низших позвоночных психические проявления значительно более элементарны, чем у высших беспозвоночных, однако перспективы развития по этой линии большие.

В филогенезе низших позвоночных конечный мозг служит первоначально высшим органом обонятельных рецепций и их координации с нижележащими отделами центральной нервной системы; вторичные обонятельные центры образуют старую кору. Обоняние является главным органом дифференциации внешнего мира и ориентировки в нем. Лишь у рептилий появляется новая кора (неокортекс), не являющаяся уже непосредственно аппаратом обоняния, однако и у них, как и у всех нижестоящих позвоночных, обонятельные функции еще преобладают. Дальнейшее развитие кора получает у млекопитающих, превращаясь в орган все более высокой корреляции различных восприятий, все более сложного поведения.

В развитии позвоночных снова выступает принцип непрямолинейного развития по расходящимся линиям. Из развивающегося в процессе онтогенеза позвоночных конечного мозга — коры и центральных ганглиев у одних преобладающее развитие получает кора, у других — центральные ганглии. Эволюция конечного мозга в сторону преобладания центральных ганглиев наблюдается у птиц, в сторону все большего преобладания коры — у млекопитающих. Эта последняя линия, ведущая к приматам и затем к человеку, оказывается более прогрессивной. По этой линии преимущественно развиваются высшие формы индивидуально-изменчивого поведения; по другой линии — у птиц — снова особо значительную роль приобретают структурно фиксированные, инстинктивные формы поведения.

Со слабым развитием коры и преобладанием центральных ганглиев в строении центральной нервной системы у птиц сочетается значительное развитие полушарий большого мозга, знаменующее большой шаг вперед по сравнению с рептилиями. В полушариях заметное развитие получают зрительные доли и малое — обонятельные, в области чувствительности — значительное развитие зрения и слабое развитие обоняния. Так же слабо развито у птиц осязание, хорошо, как правило, развит слух.

Центральный факт, определяющий и строение птиц, и их психику, заключается в их приспособленности к полету, к жизни в воздухе. Для летной жизни нужно хорошее развитие зрения (особенно изощрено оно, как известно, у хищных птиц, которые с большой высоты стремглав бросаются на свою жертву). Но воздух вместе с тем значительно более однообразная среда, чем почва, жизнь на которой приводит млекопитающих в соприкосновение с самыми различными предметами. В соответствии с этим и деятельность птиц, включая летные движения, отличается значительным однообразием, шаблонностью, относительно малой вариативностью[1]. Некоторые птицы, несомненно, обнаруживают довольно хорошую обучаемость, но в общем у птиц преобладают инстинктивные формы поведения. Наиболее характерным для птиц является сочетание относительно шаблонных действий с маловариативными двигательными возможностями и очень развитого восприятия (в частности, зрительного). Благодаря последнему некоторые инстинктивные действия птиц производят впечатление действий, находящихся на

---

[1] См.: *Боровский В. М.* Психическая деятельность животных. М.; Л., 1936.

грани инстинкта и интеллекта, — как, например, поведение вороны в вышеприведенном опыте с орехом и горшочком.

Инстинкты птиц — это уже не те инстинкты, что у пчел или муравьев, вообще у беспозвоночных. Самый инстинкт, таким образом, изменяется — на разных ступенях развития он иной; вместе с тем изменяется и соотношение инстинктивных и индивидуально-изменчивых форм поведения: у птиц — особенно у некоторых — научаемость достигает уже значительного уровня.

У млекопитающих, развитие которых ведет к приматам и затем к человеку, значительное развитие получает новая кора — неокортекс. В поведении млекопитающих господствующее значение получают индивидуально приобретаемые, изменчивые формы поведения.

Ярким проявлением непрямолинейного хода развития, совершающегося по расходящимся линиям, служит при этом тот факт, что ни у одного из млекопитающих вплоть до приматов острота зрения на расстоянии не достигает того уровня, что у птиц. У низших млекопитающих существенную роль в поведении при ориентировке в окружающем играет еще обоняние, в частности у крыс, а также у собак. Несомненно отчасти поэтому собаки хуже справляются с задачами, требующими зрительного охвата ситуации.

Высшего своего развития психические функции достигают у приматов. Центральный факт, которым определяются и строение мозга, и психические функции обезьян, заключается в образе жизни обезьян (а не в будто бы самодовлеющем развитии психических способностей или таком же самодовлеющем развитии в строении мозга). Умение лазать расширяет поле зрения; значение обоняния уменьшается, роль зрения возрастает.

Многообразие зрительных и слуховых впечатлений при жизни в лесу стимулирует сенсорную деятельность мозга и соответствующее развитие в нем высших сенсорных долей. В связи с этим в мозгу наблюдается значительный рост зрительных долей за счет обонятельных. Заодно с сенсорными развиваются и высшие моторные центры, регулирующие произвольные движения: жизнь на деревьях, балансирование на ветвях и перепрыгивание с ветки на ветку требуют не только хорошего глазомера, но и развитой координации движений. Таким образом, свойственный обезьянам образ жизни на деревьях обусловливает развитие высших рецепторных и моторных центров и приводит к небывалому до того среди животных развитию неокортекса.

Обусловленный этим образом жизни на деревьях способ передвижения обезьян привел к тому, что обезьяны стали переходить к прямой походке; рука начала выполнять у них иные функции, чем нога; она стала служить для хватания; в ней выделяется большой палец, приспособленный для хватания веток, и она делается пригодной для схватывания и держания различных предметов и манипулирования ими. Развитие у обезьян руки и зрения, способности манипулировать предметами под контролем зрения, позволяющего подмечать те изменения в окружающем, которые вносит в него собственное действие, создает у обезьян основные биологические предпосылки для развития интеллекта.

Вопрос о преобладании у обезьян зрения или кинестезии послужил предметом ряда исследований. В своем большом исследовании, проведенном по методике проблемных ящиков, Н. Н. Ладыгина-Котс[1] показывает, что у макак кинестезия преобладает над зрением. Э. Г. Ва-

[1] См.: *Ладыгина-Котс Н. Н.* Приспособительные моторные навыки макака в условиях эксперимента. М., 1928.

цуро в остроумно построенных опытах стремится обосновать то же положение в отношении высших обезьян. Опыты Г. С. Рогинского свидетельствуют о ведущей роли зрения в поведении высших обезьян.

К манипулированию с предметами и к зоркому их рассматриванию стимулирует обезьян и то, что они питаются орехами, внутренним содержанием плодов, сердцевиной стеблей, так что пищу им приходится извлекать, производя, так сказать, *практический анализ* вещей. Образ жизни обезьян определяет доступный им образ познания. Умение собрать различные части, составить из различных предметов новое целое, приложить один предмет к другому в качестве орудия, т. е. склонность и способность к практическому синтезу, по данным Н. Ю. Войтониса, у низших обезьян еще не развита.

Специальные наблюдения и экспериментальные исследования показали, что уже для низших обезьян характерна способность зорко подмечать каждую деталь окружающих их предметов и склонность, манипулируя ими, выделять эти детали; при этом их привлекает сама новизна предметов.

Подытоживая результат своих наблюдений над обезьянами, Н. Ю. Войтонис констатирует, что нет в окружающем мире предмета, заметного для человека, который не привлек бы к себе внимания обезьяны, не вызвал бы у нее стремление исследовать его. Нет в сложном предмете заметной для человека детали, которую бы не выделила обезьяна и не направила бы своего действия[1]. От других животных обезьяну, по его наблюдениям, отличает именно то, что для нее абсолютно всякая вещь, а в сложной вещи всякая деталь становится объектом внимания и воздействия.

На основании своих наблюдений Войтонис считает возможным утверждать, что любопытство (которое он обозначает как ориентировочно-«исследовательский» импульс) вышло уже у обезьян из непосредственного подчинения пищевому и защитному инстинкту, переросло их и функционирует как самостоятельная потребность.

Наличие «любопытства», направленного на действенное обследование посредством манипулирования каждого объекта, попадающего в поле зрения обезьяны, является одной из основных биологических предпосылок для пользования орудиями и формирования интеллекта. Поскольку орудие — это предмет, который приобретает значение и интерес только благодаря своей связи с добываемым при его помощи объектом, способность обращать внимание на предмет, не имеющий непосредственного биологического значения, является существенной предпосылкой для развития интеллекта и использования «орудий».

Способность к практическому синтезу, которая еще не наблюдается у низших обезьян, начинает отчетливо проявляться у антропоидов. Высшие человекоподобные обезьяны способны подметить по крайней мере пространственные и внешние действенные соотношения предметов в зрительном поле. Они уже прилагают один предмет к другому, используя их в качестве «орудий», как это показали исследования.

Изучению психики приматов, особенно человекоподобных обезьян, посвящено множество исследований. Из работ советских авторов нужно отметить прежде всего исследования Н. Н. Ладыгиной-Котс. Изучение поведения обезьян ведется также в Колтушах в лаборатории акад. Л. А. Орбели. Из работ зарубежных авторов особенное значение имеют эксперименты Р. М. Йеркса, В. Келера, П. Гиома и Э. Мейерсона и ряд других.

---

[1] См.: *Войтонис Н. Ю.* Характерные особенности поведения обезьян // Антропологический журнал. 1936. № 4; его же. Поведение обезьян со сравнительной точки зрения // Фронт науки и техники. 1937. № 4.

Из этих последних работ мы специально остановимся на пользующихся особенно широкой известностью исследованиях Келера.

Для правильной оценки исследований Келера существенно отделить объективное содержание его экспериментальных данных от той гештальтистской теории, из которой он исходит.

Экспериментальный материал Келера, как и данные других исследователей, свидетельствует о существовании у высших животных, у человекоподобных обезьян «разумного» поведения, принципиально отличного от случайных действий проб и ошибок. Таким образом, механистическая теория, сводящая все формы деятельности к рефлекторно устанавливающимся навыкам, оказывается неправомерной. Но теоретическое истолкование осложнено у Келера гештальтистской теорией, согласно которой критерием интеллекта объявляется «возникновение всего решения в целом в соответствии со структурой поля». Этот критерий не позволяет отграничить разумное действие от инстинктивного; последнее не простой агрегат отдельных реакций, оно тоже бывает приноровлено к ситуации.

Данные новейших исследований, в частности советских (Н. Ю. Войтонис, Г. С. Рогинский), а также зарубежных (Л. Верлен) свидетельствуют, во-первых, о том, что В. Келер в ходе своих экспериментов, очевидно, *недооценивал* обезьян. Оказалось, что даже низшие обезьяны способны при надлежащих условиях разрешать некоторые задачи, которые у Келера представлялись недоступными антропоидам. Так, в частности, в опытах Рогинского даже низшие обезьяны, несколько освоившись с тесемками и веревками, выбирали из многих веревок и тесемок только те, которые были привязаны к приманке, независимо от того, каково было их расположение. <...>

Данные собственных исследований Келера свидетельствуют о том, что он вместе с тем в своих общих выводах *переоценивал* обезьян: никак нельзя, как это делает Келер, признать у обезьян интеллект «того же рода и вида», что у человека. Это с еще большей очевидностью вытекает из других опытов, в частности проводившихся в Колтушах Э. Г. Вацуро. <...>

Таким образом, если обезьянам доступны действия, по своей внешней эффективности превосходящие очерченные Келером возможности, то по своей внутренней психологической природе их поведение более примитивно, чем утверждал Келер. Однако этот вопрос об интеллекте антропоидов требует дальнейших пристальных исследований. Необходимо при этом учитывать, что, судя по всем данным, индивидуальные различия между антропоидами чрезвычайно велики, поэтому сделать общие выводы на основании наблюдений за одной или двумя обезьянами едва ли возможно.

Структурный принцип гештальтистов внес в проблематику сравнительной психологии ряд противоречивых тенденций. Развивая в полемике против теории трех ступеней К. Бюлера гештальтистскую концепцию психологического развития, К. Коффка с полной определенностью утверждает, что инстинкт, дрессура и интеллект — это не три совершенно различных принципа, а один, только различно выраженный. <...>

Принцип, выдвинутый Келером для объяснения интеллекта в его специфическом отличии от других низших форм, объявляется общим для всех форм поведения. Этот результат заложен в гештальтистском понимании интеллекта. Принцип целостности структуры действительно не позволяет отделить интел-

лект, разумное поведение от низших форм поведения, в частности от инстинкта. Только что установленные грани опять стираются в результате того, что за попыткой продвинуть низшую границу вверх последовала попытка так же неправомерно сдвинуть верхнюю границу вниз.

Формалистический гештальтистский критерий структуры, согласно которому «разумное действие» определяется как действие, совершающееся в соответствии со структурой ситуации в целом, не давал возможности выявить качественные различия между интеллектом обезьян и инстинктом низших животных, с одной стороны, между интеллектом обезьян и человека — с другой.

В. Келер выявил осмысленное поведение обезьян как новый специфический тип поведения, в *отличие* от случайного, неосмысленного поведения по методу проб и ошибок торндайковских животных. Но как только это было сделано, сейчас же обнаружилась тенденция превратить только что установленный новый вид поведения в такую же универсальную форму. Наряду с этой тенденцией выявилась и другая, для которой также исследование Келера послужило отправной точкой. Поскольку Келер совершенно ошибочно признал у своих обезьян интеллект того же вида и рода, что и у человека, создалась чрезвычайно благоприятная ситуация для того, чтобы в менее примитивных, более утонченных и потому опасных формах провести отожествление психики животных и человека. Эта возможность, заложенная в признании интеллекта у обезьян, была реализована отчасти самим Келером, перенесшим свои опыты над обезьянами на детей, и затем его продолжателями, исследовавшими практический интеллект у человека (см. главу о мышлении).

В действительности на каждой ступени развития интеллект приобретает качественно специфические формы. Основной «скачок» в развитии интеллекта, первые зачатки или биологические предпосылки которого появляются у приматов, у человекоподобных обезьян, связан с переходом от биологических форм существования к историческим и развитием у человека общественно-трудовой деятельности: воздействуя на природу и изменяя ее, он начинает по-новому ее познавать; в процессе этой познавательной деятельности проявляется и формируется специфически человеческий интеллект; будучи предпосылкой специфических форм человеческой деятельности, он является вместе с тем и ее результатом. Это развитие человеческого интеллекта, мышления, неразрывно связано с развитием у человека сознания.

Глава VI

СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

ИСТОРИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ У ЧЕЛОВЕКА

ПРОБЛЕМА АНТРОПОГЕНЕЗА

Начало человеческой истории означает качественно новую ступень развития, коренным образом отличную от всего предшествующего пути биологического развития живых существ. Новые формы общественного бытия порождают и новые формы психики, коренным образом отличные от психики животных, — *сознание* человека.

Развитие сознания у человека неразрывно связано с началом общественно-трудовой деятельности. В развитии трудовой деятельности, изменившей реальное отношение человека к окружающей среде, заключается основной и решающий факт, из которого проистекают все отличия человека от животного; из него же проистекают и все специфические особенности человеческой психики.

По мере развития трудовой деятельности человек, воздействуя на природу, изменяя, приспособляя ее к себе и господствуя над нею, стал, превращаясь в субъекта истории, выделять себя из природы и осознавать свое отношение к природе и к другим людям. Через посредство своего отношения к другим людям человек стал все более сознательно относиться и к самому себе, к собственной деятельности; сама деятельность его становилась все более сознательной: направленная в труде на определенные цели, на производство определенного продукта, на определенный результат, она все более планомерно регулировалась в соответствии с поставленной целью. Труд как деятельность, направленная на определенные результаты — на производство определенного продукта, — требовал предвидения. Необходимое *для* труда, оно *в* труде и формировалось.

Характерная для трудовой деятельности человека целенаправленность действия, строящегося на предвидении и совершающегося в соответствии с целью, составляет основное проявление сознательности человека, которая коренным образом отличает его деятельность от несознательного, «инстинктивного» в своей основе поведения животных.

Возникновение человеческого сознания и человеческого интеллекта может быть правильно объяснено только в зависимости от его материальной основы, в связи с процессом становления человека как исторического существа.

Данные современной науки исключают возможность происхождения человека от одной из современных пород человекоподобных обезьян, но определенно указывают на общность их происхождения. <…>

В процессе очеловечения, в филогенезе человека решающее значение имело опять-таки изменение *образа жизни* прачеловека: отдаленный предок человека спустился с деревьев на землю. <…>

Развитие руки как органа труда было вместе с тем и ее развитием как органа познания. Многообразные прикосновения в процессе труда стимулировали чувствительность руки и, отражаясь на строении периферических рецепторных аппаратов, привели к усовершенствованию осязания. В процессе активного ощупывания предмета рука начинает дифференцировать различные чувственные качества как признаки и свойства обрабатываемых человеком предметов. <…>

Развитие трудовой деятельности привело также к развитию более совершенных, более тонких и лучше координированных движений, совершаемых под контролем высших чувств, главным образом зрения: *для* труда потребовалась все более совершенная координация движений и *в* процессе труда она развивалась.

Развитие все более совершенных чувств было неразрывно связано с развитием все более специализированных сенсорных областей в мозгу человека, преимущественно тех, в которых локализованы высшие чувства, а развитие все более совершенных движений — с развитием все более дифференцированной моторной области, регулирующей сложные произвольные движения. Все более усложнявшийся характер деятельности человека и соответственно все углублявшийся характер его познания привел к тому, что собственно сенсорные и моторные зоны, т. е. так называемые проекционные зоны в коре мозга, которые непосредственно связаны с периферическими и эффекторными аппаратами, как бы расступились, и особое развитие в мозгу человека получили зоны, богатые ассоциативными волокнами. Объединяя различные проекционные центры, они служат для более сложных и высоких синтезов, потребность в которых порождается усложнением человеческой деятельности. В частности, особое развитие получает фронтальная область, играющая особенно существенную роль в высших интеллектуальных процессах. При этом с обычным у большинства людей преобладанием правой руки связано преобладающее значение противостороннего левого полушария, в котором расположены главнейшие центры высших психических функций, в частности центры речи.

Так развитие трудовой деятельности и новые функции, которые должен был принять на себя мозг человека в связи с развитием труда, отразились на изменении его строения, а развитие его строения обусловило в свою очередь возможность появления и развития новых, все более сложных функций, как двигательных, так и сенсорных, как практических, так и познавательных.

Вслед за трудом и рядом с ним возникшая в совместной трудовой деятельности *речь* явилась существеннейшим стимулом развития человеческого мозга и сознания.

Благодаря речи *индивидуальное* сознание каждого человека, не ограничиваясь личным опытом, собственными наблюдениями, питается и обогащается результатами *общественного* опыта: наблюдения и знания всех людей становятся или могут благодаря речи стать достоянием каждого. Огромное многообра-

зие стимулов, которое получает благодаря этому человек, дало мощный толчок для дальнейшего развития его мозга. А дальнейшее развитие его мозга создало новые возможности для развития его сознания. Эти возможности расширялись по мере развития труда, открывающего человеку в процессе воздействия на окружавшую его природу все новые стороны ее.

Благодаря орудиям труда и речи сознание человека стало развиваться как продукт общественного труда. С одной стороны, орудия как обобществленный труд передавали в овеществленной форме накопленный человечеством опыт из поколения в поколение, с другой стороны, эта передача общественного опыта, его сообщение совершалось посредством речи. Для общественного труда необходимо было общественное, материализованное в речи сознание. Необходимое для общественного труда, оно в процессе общественного труда и развивалось (см. главу о речи).

Становление человека было длительным процессом. Древнейшим представителем человечества и в то же время по своему физическому типу переходной формой от обезьяны к человеку является яванский питекантроп; <...> питекантропу уже свойственно было прямохождение при действиях верхними конечностями, свободными от функций локомоции при передвижении по земле. Точно неизвестно, изготовляли ли питекантропы орудия, но можно предполагать, что они уже перешли эту грань. С несомненностью установлено употребление орудий у синантропов. <...>

Синантропы по уровню развития культуры стояли довольно высоко: это были несомненно общественные существа с общественным способом охоты и поддержания огня. Череп синантропов еще очень схож с черепом питекантропа; в некоторых отношениях он даже более примитивен (например, по особенностям височной кости), но мозговая коробка более объемиста. <...>

К кругу обезьянолюдей причисляют (или выделяют в отдельный вид) еще гейдельбергского человека, известного только по одной нижней челюсти. <...>

В то время как синантропы жили в первую половину четвертичного периода, общая длительность которого исчисляется примерно в один миллион лет, гейдельбержцы жили во вторую межледниковую (миндель-рисскую) эпоху, около 400 тысяч лет назад. В их время каменные орудия в Европе имели тип орудий ашельской культуры, предшествовавшей культуре мустьерской.

Носителями мустьерской культуры были неандертальцы, которые являются потомками обезьянолюдей, или людей эпохи аморфной стадии индустрии и эпохи раннего палеолита. <...> Первая находка человека подобного типа была сделана на склоне горы Гибралтар в 1848 г. <...> Неандертальцы — представители древнего человеческого типа, предшествовавшего типу современного человека и являвшегося предком последнего. <...>

Палестинские неандертальцы обнаруживают удивительное сочетание особенностей неандертальцев (например, надглазничный валик) с особенностями типа современного человека (например, явственно выраженный, хотя еще и не сильно развитый, подбородочный выступ): этих неандертальцев можно вполне считать переходной формой между собственно неандертальцами и ископаемыми людьми современного типа (кроманьонцами и т. п.). <...>

Неандертальцы преобразовались в более высокоразвитого человека позднего палеолита: уже люди ориньякской эпохи обладают всеми основными чертами строения современного человека. <...>

Развитие внешнего облика, самой природы человека шло в связи с развитием общественного труда, с развитием техники изготовления и применения орудий, с развитием общества. В процессе общественно-производственной деятельности людей, благодаря которой они изменяют окружающую их природу, изменяется и их собственная природа[1]. Изменяется их природа — и физическая, и психическая. Совершенствуется рука, способная создавать более тонкие и разнообразные орудия, например резцы, с помощью которых кроманьонские мастера создавали свои первые оригинальные произведения примитивного искусства. Совершенствуется глаз, способный любоваться этими произведениями искусства, развивается головной мозг. Словом, из Homo neandertalensis формируется Homo sapiens — человек с теми морфологическими чертами, которые в основном характеризуют современных людей, и это уже подлинная история со сменой эпох, которые недаром обозначают как каменный, медный, бронзовый, железный век. За ними следуют уже исторические времена, определяемые историческими датами, хронологией.

СОЗНАНИЕ И МОЗГ

Новые функции, которые должен был принять на себя мозг человека в связи с развитием труда, отразились на изменении его строения. Коренное изменение характера деятельности — с переходом от жизнедеятельности к трудовой деятельности, все более усложнявшийся характер этой деятельности и соответственно все углублявшийся характер познания привели к тому, что над проекционными зонами, непосредственно связанными с периферическими сенсорными и моторными аппаратами, развились богатые ассоциативными волокнами зоны, служащие для более сложных синтезов. Сравнение мозга человека с мозгом обезьяны отчетливо выявляет эти сдвиги: у человека первичное зрительное поле, столь развитое у обезьян, заметно уменьшается, и вместе с тем значительно возрастают поля, с которыми связаны сложные синтезы зрительного восприятия (вторичное зрительное поле). <…>

С изменением строения и функции коры у человека связана и возрастающая роль — новый этап в процессе кортикализации. В то время как у всех позвоночных вплоть до хищных с мозговым стволом связаны еще психические функции, у человека он лишь рефлекторный аппарат; психические процессы являются у него функцией коры — органа индивидуально приобретенных форм поведения. <…>

Поскольку у человека органом сознательной деятельности является кора, вопрос о взаимоотношении психики и мозга сосредоточивается в первую очередь на вопросе о взаимоотношении психики и коры больших полушарий головного мозга.

Вопрос о взаимоотношении психики и коры выступает в науке конкретно, как вопрос о функциональной локализации, или локализации психических функций в коре. <…>

Локализационная теория, господствовавшая в науке до последнего времени, сложилась в результате того, что над положительными фактическими данными исследования было воздвигнуто здание гипотез и теорий, отражающих те же

---

[1] См.: *Маркс К.* Капитал. Т. 1. Гл. 5. § 1 // *К. Маркс, Ф. Энгельс.* Соч. Т. 23. С. 188—189.

методологические тенденции, которые господствовали и в тогдашней психологии. Представление о мозге как совокупности или мозаике отдельных центров, соединенных между собой ассоциационными путями, отражало концепцию ассоциативной психологии, из которой, по существу, и исходила классическая локализационная теория. Представление же о том, что каждой психической функции, в том числе самым сложным, соответствует определенный центр, является своеобразной и наивной реализацией в физиологии головного мозга теории *психофизического параллелизма.* <...>

Изучение филогенеза мозга показало, что в филогенетическом ряду наблюдается все возрастающая анатомическая дифференциация коры, причем все большее развитие получают те участки, которые являются носителями особенно высоких функций.

Существенные результаты дает и изучение онтогенетического развития архитектоники коры. Примененный впервые К. Бродманом принцип деления коры на основании изучения ее онтогенетического развития (которое привело его к различению гомогенетической коры, приходящей в процессе своего онтогенетического развития к шестислойному строению, и гетерогенетической коры, не проходящей через стадию шестислойного расщепления) получил дальнейшее развитие у ряда советских ученых. Исследования И. Н. Филимонова, Г. И. Полякова, Н. А. Попова показали, что уже на ранних стадиях онтогенетического развития выступает деление коры большого мозга на три основные зоны: 1) изокортекс, 2) аллокортекс, включающий архикортекс и палеокортекс, и 3) определяющую алло- и изокортекс межуточную область. Наличие этого деления уже на ранних стадиях онтогенеза дает основание заключить, что оно имеет существенное значение.

В результате современных исследований можно считать установленным, что *кора состоит из гистологически различных, могущих быть индивидуально дифференцированными полей*. Не должно было бы также подлежать сомнению и то, что *с гистологическими особенностями связано и некоторое функциональное своеобразие.* <...> Над этим бесспорным положением, опирающимся на экспериментально установленные факты, классическая локализационная теория воздвигала весьма гипотетическое и шаткое строение, допустив, что каждая, даже сложная, психическая функция непосредственно продуцируется отдельным участком как «центром».

Эта классическая локализационная теория в настоящее время основательно поколеблена исследованиями X. Джексона, Г. Хэда, работами К. Монакова, X. Гольдштейна, К. Лешли и других. Оказалось прежде всего, что новые клинические данные о многообразных формах афазии, агнозии, апраксии не укладываются в классическую локализационную схему. С одной стороны, поражение так называемой речевой зоны в левом полушарии при более тщательном исследовании оказывается связанным с расстройством не только речи, но и других интеллектуальных функций. С другой стороны, нарушение речи, различные формы афазии связаны с поражением различных участков.

При оценке обоснованности выводов традиционной локализационной теории нужно, далее, учесть, что методом экстирпации на основе поражения различных участков коры могли быть установлены лишь «*центры нарушения*», а не центры *функционирования* в собственном смысле. Из того факта, что поражение определенного поля влечет за собой нарушение определенной функции, следует, что

это поле играет существенную роль в выполнении данной функции; но это не означает, что оно является «центром», который сам продуцирует эту функцию, и что в ней не участвуют и другие поля. *Надо поэтому различать между локализацией патологического симптома в определенном поле и локализацией функции в определенном «центре».*

Это положение особенно решительно проводил против классического учения о локализации К. Монаков. Как указал Монаков и подтвердил К. Лешли, значительные повреждения и других участков коры помимо тех, с поражением которых в первую очередь связано нарушение высших интеллектуальных функций, также влечет за собой их нарушение, хотя и не столь глубокое. С другой стороны, и при разрушении основных для данной функции участков остальная часть коры по истечении некоторого времени до известной степени компенсирует дефект, принимая на себя замещающую роль.

Особенно существенное значение для локализационной проблемы имеет *функциональная многозначность гистологически определенных полей коры.* Даже разделению коры на отдельные сенсорные и моторные участки нельзя придавать абсолютного значения. Вся кора функционирует как чувствительно-двигательный аппарат, в котором имеется лишь местное преобладание одной из двух функциональных сторон — двигательной или сенсорной. Дифференциация функциональных особенностей связана с преобладающим развитием в данной области одного из двух основных слоев коры (А. Якоб). <...>

В отношении высших интеллектуальных функций ряд современных исследователей, как-то: К. Монаков, К. Гольдштейн, К. Лешли (в ранних работах, от которых позднее он отошел), в своей борьбе против традиционной локализационной теории делают своеобразный зигзаг в противоположном направлении — обратно к идеям М. Ж. П. Флуранса. Так, Монаков принимает локализацию только «входных» и «выходных ворот», т. е. мест вхождения в кору рецепторных путей и выхода из нее эффекторных. Для всех высших, более сложных психических функций Монаков признает только «хроногенную» локализацию. Он, конечно, прав в том, что сложную интеллектуальную функцию нельзя локализовать в каком-нибудь одном центре, что в ее осуществлении должны принять участие, каждый со своим вкладом, нервные элементы, распределенные на обширной территории мозга, действие которых объединяется в одной временной структуре. Правильной также в своей основной идее является тенденция К. Монакова локализовывать каждую функцию во времени путем отнесения ее к определенной стадии в генетическом ряду. Но локализация только во времени, принципиально противопоставляемая всякой локализации в пространстве, ведет в конечном счете к идеалистическому отрыву психики от ее материального субстрата.

К. Лешли в своих ранних работах еще решительнее отходит от правильного положения о функциональной многозначности корковых полей к отрицанию какого бы то ни было «соответствия структурных и функциональных единиц». Он считает, что можно говорить лишь о количественном соответствии между объемом мозгового повреждения и степенью расстройства интеллектуальной функции.

В результате друг другу противостоят две непримиримые и, пожалуй, равно неправомерные концепции: согласно одной, мозг представляет мозаику или механическую сумму разнородных центров, в каждом из которых локализована особая функция; согласно другой, мозг функционирует как целое, но такое, в котором все части функционально равнозначны, так что, архитектонически чрезвычайно дифференцированный, он функционально представляется однородной массой.

Учет всех фактических данных, экспериментально установленных как одной, так и другой стороной, допускает только одно решение: в сложные психические функции у человека вовлечена значительная часть коры или вся кора, весь мозг

как единое целое, но как целое и функционально, и гистологически качественно дифференцированное, а не как однородная масса. Каждая его часть вовлечена в целостный процесс более или менее специфическим образом. Для сложных интеллектуальных функций не существует «центров», которые бы их продуцировали, но в осуществлении каждой из них определенные участки мозга играют особенно существенную роль. Для интеллектуальной деятельности особенно существенное значение имеют, очевидно, доли третьей лобной извилины, нижней теменной и отчасти височной, поскольку их поражение дает наиболее серьезные нарушения высших психических процессов. Функциональная многозначность обусловлена еще и тем, что психическая функция связана не с механизмом или аппаратом как таковым, а с его динамически изменяющимся состоянием или, точнее, с протекающими в ней нейродинамическими процессами в их сложной «исторической» обусловленности.

Полное разрешение всех противоречий между исследователями по вопросу о функциональной локализации может быть достигнуто лишь на основе *генетической* точки зрения. Степень дифференциации коры и распределения функций между различными ее участками на разных ступенях развития различна. Так, у птиц, которых изучал М. Ж. П. Флуранс, отрицавший всякую локализацию, еще никакой локализации в коре, по-видимому, не существует. У средних млекопитающих, у собак, кошек, как установили опыты И. П. Павлова и Л. Лучиани, с переслаиванием различных зон некоторая локализация уже несомненно налицо; однако она еще очень относительна: различные зоны переслаиваются. П. Флексиг, который утверждал, что в коре существуют особые проекционные зоны, т. е. зоны представительства различных рецепторных систем, связанных между собой расположенными между ними ассоциационными зонами, проводил свои исследования по преимуществу с человеческими эмбрионами. Различие результатов, к которым пришли эти исследователи по вопросу о локализации, объясняется, по-видимому, различием тех объектов, которые они изучали.

Очевидно, неправильно механически переносить результаты, полученные в исследовании одного животного, на других, стоящих на иных генетических ступенях, и обобщать эти результаты в общую теорию применительно к локализации функций в мозге вообще. В этом (как правильно указывает Л. А. Орбели) заключается источник неправомерных споров и существенная причина расхождения разных точек зрения на локализационную проблему. Из того, что на низших ступенях эволюционного ряда нет локализации, нельзя делать вывод, что ее нет и на высших; точно так же из ее наличия на высших нельзя делать вывод о ее наличии и на низших. Из того, что чувствительные зоны переслаиваются у собак, нельзя умозаключать, что это же имеет место на всех ступенях развития, в том числе и у человека, — так же как на основании того, что в коре человека выделяются относительно обособленные проекционные зоны, связанные расположенными между ними ассоциативными зонами, нельзя считать, что такова вообще структура мозга. Вопрос о функциональной локализации должен разрешаться по-разному для разных генетических ступеней — по-одному для птиц, по-другому для кошек и собак и опять-таки по-иному для человека.

В соответствии с той же основной генетической точкой зрения, нужно признать, что и для человека на данной ступени развития этот вопрос о локализации применительно к разным — генетически более древним и генетически более молодым — механизмам также решается по-разному: *чем филогенетически*

древнее какой-либо «механизм», тем строже его локализация. Локализация в низших этажах нервной системы строже, чем в подкорке, в подкорке строже, чем в коре. В коре в свою очередь относительно примитивные «механизмы» в процессе филогенеза точнее закрепились за определенными участками ее; в осуществлении же высших генетически более поздних функций, сложившихся в процессе исторического развития человека, принимают участие очень многие или все «поля» коры, но различные поля, включаясь в работу целого, вносят в него различный вклад. <...>

Рефлекторная теория И. М. Сеченова и И. П. Павлова[1]

Особое место в истории развития понятия о рефлексе принадлежит прежде всего чешскому ученому И. Прохаске. С него начинается переход от механического декартовского к биологическому пониманию рефлекса. Вместе с тем у Прохаски наметились и первые шаги к преодолению дуалистического декартовского противопоставления рефлекторных и психологических (сознательных) актов.

В последующий период на основе работ Ч. Белла, Ф. Мажанди и других, в трудах М. Холла и Й. Мюллера, сосредоточивших свое внимание на изучении структурных, анатомических особенностей нервной системы, малоподвинутом во времена Прохаски, складывается тот анатомический подход к деятельности нервной системы, который критиковал И. М. Сеченов, противопоставляя ему свой функциональный, физиологический подход к изучению нервной системы; в это время создается представление об анатомической локализации нервных дуг. Особенно заостренно дуализм выразился в холловской концепции, согласно которой деятельность организма оказалась расколотой на два совершенно разнородных вида, локализирующихся один в спинном, другой в головном мозгу.

Э. Пфлюгер принимает как нечто непреложное сложившееся к тому времени анатомическое понятие о рефлексе как акте, определяемом морфологически фиксированной рефлекторной дугой, заранее предуготованным сцеплением чувствительных и двигательных нервов. Отметив непригодность этого механизма для осуществления приспособительных актов организма к среде, Пфлюгер отвергает сведение закономерности актов не только головного, но и спинного мозга к механизму рефлекса. И. М. Сеченов то же исторически сложившееся понятие разрешает другим, в известном смысле противоположным пфлюгеровскому, путем. Он отвергает не рефлекторную природу приспособительных реакций, как Пфлюгер, а сложившуюся к тому времени в физиологии анатомическую концепцию рефлекса, которая для Пфлюгера остается неприкосновенной, и распространяет преобразованную — уже не анатомическую, а функциональную — концепцию рефлекса на головной мозг.

Характеристика деятельности головного мозга как рефлекторной означает у И. М. Сеченова прежде всего то, что это деятельность закономерная, детерминированная. Исходной своей естественнонаучной предпосылкой рефлекторная теория И. М. Сеченова имеет положение о единстве организма и среды, об активном взаимодействии организма с внешним миром. Это положение составило первую общебиологическую предпосылку открытия Сеченовым рефлексов головного мозга. Обусловленная внешними воздействиями, рефлекторная деятельность мозга — это тот «механизм», посредством которого осуществляется связь с внешним миром организма, обладающего нервной системой.

Второй — физиологической — предпосылкой рефлекторной теории явилось открытие Сеченовым центрального торможения. Оно стало первым шагом к открытию внутренних закономерностей деятельности мозга, а открытие этих последних было необходимой предпосылкой для преодоления механистического понимания рефлекторной деятельности по схеме: стимул—реакция, согласно механистической теории причины как внешнего толчка, якобы однозначно определяющего эффект реакции.

---

[1] Фрагмент из книги *С. Л. Рубинштейна* «Принципы и пути развития психологии». М., 1959. С. 219—230, 232—233, 236—237.

Рефлекс головного мозга — это, по Сеченову, рефлекс заученный, т. е. не врожденный, а приобретаемый в ходе индивидуального развития и зависящий от условий, в которых он формируется. Выражая эту же мысль в терминах своего учения о высшей нервной деятельности, И. П. Павлов скажет, что это условный рефлекс, что это временная связь. Рефлекторная деятельность — это деятельность, посредством которой у организма, обладающего нервной системой, реализуется связь его с условиями жизни, все переменные отношения его с внешним миром. Условно-рефлекторная деятельность в качестве сигнальной направлена, по Павлову, на то, чтобы отыскивать в беспрестанно изменяющейся среде основные, необходимые для животного условия существования, служащие безусловными раздражителями.

С двумя первыми чертами рефлекса головного мозга неразрывно связана и третья. Будучи «выученным», временным, изменяющимся с изменением условий, рефлекс головного мозга не может определяться морфологически раз и навсегда фиксированными путями.

«Анатомической» физиологии, которая господствовала до сих пор и в которой все сводится к топографической обособленности органов, противопоставляется физиологическая система, в которой на передний план выступает деятельность, сочетание центральных процессов. Павловская рефлекторная теория преодолела представление, согласно которому рефлекс якобы всецело определяется морфологически фиксированными путями в строении нервной системы, на которые попадает раздражитель. Она показала, что рефлекторная деятельность мозга (всегда включающая как безусловный, так и условный рефлексы) — продукт приуроченной к мозговым структурам динамики нервных процессов, выражающей переменные отношения индивида с внешним миром.

Наконец, и это самое главное, рефлекс головного мозга — это рефлекс с «психическим осложнением». Продвижение рефлекторного принципа на головной мозг привело к включению психической деятельности в рефлекторную деятельность мозга.

Ядром рефлекторного понимания психической деятельности служит положение, согласно которому психические явления возникают в процессе осуществляемого мозгом взаимодействия индивида с миром; поэтому психические процессы, неотделимые от динамики нервных процессов, не могут быть обособлены ни от воздействий внешнего мира на человека, ни от его действий, поступков, практической деятельности, для регуляции которой они служат.

Психическая деятельность — не только отражение действительности, но и определитель значения отражаемых явлений для индивида, их отношения к его потребностям; поэтому она и регулирует поведение. «Оценка» явлений, отношение к ним связаны с психическим с самого его возникновения, так же как их отражение.

Рефлекторное понимание психической деятельности можно выразить в двух положениях:

1. Психическая деятельность не может быть отделена от единой рефлекторной деятельности мозга; она — «интегральная часть» последней.

2. Общая схема психического процесса та же, что и любого рефлекторного акта: психический процесс, как всякий рефлекторный акт, берет начало во внешнем воздействии, продолжается в центральной нервной системе и заканчивается ответной деятельностью индивида (движением, поступком, речью). Психические явления возникают в результате «встречи» индивида с внешним миром.

Кардинальное положение сеченовского рефлекторного понимания психического заключает признание того, что содержание психической деятельности как деятельности рефлекторной не выводимо из «природы нервных центров», что оно детерминируется объективным бытием и является его образом. Утверждение рефлекторного характера психического связано с признанием психического отражением бытия.

И. М. Сеченов всегда подчеркивал реальное жизненное значение психического. Анализируя рефлекторный акт, он характеризовал первую его часть, начинающуюся с восприятия чувственного возбуждения, как сигнальную. При этом чувственные сигналы «предуведомляют» о происходящем в окружающей среде. В соответствии с поступающими в центральную нервную систему сигналами вторая часть рефлекторного акта осуществляет движение. Сеченов подчеркивал роль «чувствования» в регуляции движения. Рабочий орган, осуществляющий движение, участвует в возникновении психического в качестве не эффектора, а рецепто-

ра, дающего чувственные сигналы о произведенном движении. Эти же чувственные сигналы образуют «касания» с началом следующего рефлекса. При этом Сеченов совершенно отчетливо показывает, что психическая деятельность может регулировать действия, проектируя их в соответствии с условиями, в которых они совершаются, только потому, что она осуществляет анализ и синтез этих условий.

На передний план в работах Павлова необходимо и закономерно выступает физиологический аспект рефлекторной теории. Все его учение направлено на раскрытие внутренних закономерностей тех нервных процессов, которые опосредуют зависимость ответных реакций от раздражителей, от внешних воздействий. Такими внутренними законами и являются открытые И. П. Павловым законы иррадиации и концентрации, возбуждения и торможения и их взаимной индукции. Раздражители получают переменное значение, изменяющееся в зависимости от того, что они в силу предшествующего опыта, отложившегося в коре в виде системы условных нервных связей, для данного индивида сигнализируют.

Свое учение о высшей нервной деятельности, разработанное при исследовании животных, И. П. Павлов признал необходимым дополнить применительно к человеку идеей о второй сигнальной системе, взаимодействующей с первой и действующей по тем же физиологическим законам. Для второй сигнальной системы решающим является то, что раздражителем в ней выступает слово — средство общения, носитель абстракции и обобщения, реальность мысли. Вместе с тем вторая сигнальная система, как и первая, — это не система внешних явлений, служащих раздражителями, а система рефлекторных связей в их физиологическом выражении; вторая сигнальная система — это не язык, не речь и не мышление, а принцип корковой деятельности, образующий физиологическую основу для их объяснения. Однако понятие второй сигнальной системы, введенное для объяснения особенностей высшей нервной деятельности человека, остается пока по преимуществу обозначением проблемы, которую надлежит разрешить.

Павловское учение заполнило понятие рефлекторной деятельности, введенное первоначально в науку для характеристики реакций низших этажей нервной системы, физиологическим содержанием, относящимся к самому высокому этажу, лишило этот термин прежде им выполняемой функции служить средством различения разных уровней, дифференциации низших и высших уровней человеческой деятельности. В результате в павловской школе наметилась тенденция к сведению или подтягиванию всей физиологии к учению о деятельности коры (и к тому, что в нижележащих этажах нервной системы доступно ее контролю). Из поля зрения физиологии начало уходить все многообразие физиологических функций организма и изучение специфических закономерностей низших уровней нервной системы. В связи с таким подтягиванием всей физиологии к изучению деятельности собственно одной только коры стоит, с другой стороны, тенденция на слияние психологии с физиологией путем полного сведения психологии к физиологическому учению о высшей нервной деятельности. В вышеуказанной линии, выступившей довольно заостренно на павловской сессии, — источник ряда трудностей, с которыми в последующие годы столкнулась павловская школа.

Павлов сам указал на необходимость изучения новых законов того, что он назвал *второй* сигнальной системой, связанной с ролью речи в психике человека. Дать на этот вопрос ответ, хотя бы приближающийся к той классической четкости, с какою Павлов разработал учение об условных рефлексах, остается нелегкой задачей будущих исследований. Они должны завершить дело Павлова, разработав учение о физиологических механизмах высших форм сознательной деятельности человека.

РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ

Первой предпосылкой человеческого сознания было развитие человеческого мозга. Но самый мозг человека и вообще его *природные* особенности — продукт

исторического развития. В процессе становления человека отчетливо выступает основной закон исторического развития человеческого сознания. Основной закон биологического развития организмов, определяющий развитие психики у животных, заключается в положении об единстве строения и функции. На основе изменяющегося в ходе эволюции образа жизни организм развивается, функционируя; его психика формируется в процессе его жизнедеятельности. Основной закон исторического развития психики, сознания человека заключается в том, что человек развивается, трудясь: изменяя природу, он изменяется сам; порождая в своей деятельности — практической и теоретической — предметное бытие очеловеченной природы, культуры, человек вместе с тем изменяет, формирует, развивает свою собственную психическую природу. Основной принцип развития — единство строения и функции — получает применительно к историческому развитию психики свое классическое выражение в одном из основных положений марксизма: труд создал самого человека; он создал и его сознание. <...> В процессе созидания культуры духовные способности человека, его сознание не только *проявлялись*, но и *формировались.* Необходимые *для* создания человеческой — материальной и духовной — культуры высшие формы человеческого сознания в процессе ее созидания и развивались; будучи предпосылкой специфически человеческих форм трудовой деятельности, сознание является и ее продуктом. <...>

Становление человеческого сознания и всех специфических особенностей человеческой психики, как и становление человека в целом, было длительным процессом, органически связанным с развитием трудовой деятельности. Возникновение трудовой деятельности, основанной на употреблении орудий и первоначальном разделении труда, коренным образом изменило отношение человека к природе. <...>

В трудовом действии, поскольку оно направляется на производство предмета, а не непосредственно на удовлетворение потребности, расчленяется, с одной стороны, предмет, который является целью действия, с другой — побуждение. Это последнее перестает действовать как непосредственная природная сила. Из предмета и побуждения начинает выделяться отношение субъекта к окружающему и собственной деятельности[1]. Выделение этого отношения происходит в

[1] Сравнение позиции С. Л. Рубинштейна с позицией другого известного психолога — Д. Н. Узнадзе по вопросу о формировании потребности как отвлеченной от непосредственных побуждений индивида позволяет лучше понять сложный диалектический процесс ее формирования. Отношение субъекта к действительности, появляющееся в результате отрыва от собственных побуждений, Д. Н. Узнадзе называл объективацией и связывал ее с переключением собственной потребности на детерминацию потребностями других людей. Он также связывает способность руководствоваться логикой объекта с абстрагированием от его значимости для удовлетворения собственной потребности. «Совершенно естественно, — пишет по этому поводу Д. Н. Узнадзе, — что, направляя свою деятельность на явления и вещи, объективированные мною, я получаю возможность при манипуляции с ними руководствоваться не какой-нибудь из практически важных для меня особенностей, а рядом объективных данных их свойств» (*Узнадзе Д. Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961. С. 192).

Сначала, на первом уровне, происходит абстрагирование непосредственных потребностей индивида и закладывается возможность руководствоваться в своих действиях потребностями других людей. Однако сказанное не означает, что при этом личность не руководствуется собственными потребностями, интересами и т. д., что происходит полное абстрагирование от собственных потребностей. Сознательность (или осознанность) личностных потребностей предполагает возможность их постоянного соотнесения с интересами общества и других людей и степень согласования, соединения личных и общественных потребностей. *(Примеч. сост.)*

процессе длительного исторического развития. Разделение труда с необходимостью приводит к тому, что деятельность человека непосредственно направляется на удовлетворение не собственных потребностей, а общественных; для того чтобы были удовлетворены его потребности, человек должен сделать прямой целью своих действий удовлетворение общественных потребностей. Таким образом, цели человеческой деятельности отвлекаются от непосредственной связи с его потребностями и благодаря этому впервые могут быть осознаны как таковые. Деятельность человека становится *сознательной* деятельностью. В ходе ее и формируется, и проявляется *сознание* человека как отражение независимого от него объекта и отношение к нему субъекта.

К решению вопроса о детерминированности психической деятельности надо при этом подходить конкретно, дифференцированно, учитывая, что разные ее стороны определяются *разными условиями и изменяются в ходе исторического развития разными темпами*[1]. <...>

Особенности человеческой психики, связанные с познавательной деятельностью руки как органа труда и с речью, развившейся на основе труда, коренным образом отличают психику человека от психики животных. Вместе с тем, будучи связаны с самим процессом становления человека, с антропогенезом, эти свойства являются *общими для всех людей*.

Не подлежит, однако, ни малейшему сомнению, что в психике людей есть свойства, существенно изменяющиеся в ходе исторического развития человечества и отличающие людей различных эпох. <...>

Развитие форм чувствительности не ограничивается теми изменениями, которые связаны с переходом от животных к человеку. В ходе исторического развития человечества происходят дальнейшие изменения чувствительности. Изменение чувствительности, как и вообще изменения в психической деятельности и психическом складе людей, связаны в первую очередь с изменением условий и образа их жизни, форм человеческой деятельности и ее продуктов, в частности, и развитие мышления, как и развитие языка, связано с практической деятельностью людей и обусловлено ею.

В различных психических явлениях удельный вес компонентов меры устойчивости не одинаков. Наибольшей устойчивостью обладают психические процессы (ощущения, восприятие, мышление и т. д.) как деятельности мозга, как формы отражения, взятые в общих закономерностях их протекания. В более подвижном содержании психических процессов можно отличить относительно более устойчивый состав, отражающий предметный мир природы в его основных чувственно воспринимаемых свойствах (цвет, форма, величина, расположение в пространстве, движение). Наиболее подвижным и изменчивым содержанием психических процессов является все то, что в чувствах, мыслях и т. д. выражает отношение человека как общественного существа к явлениям общественной жизни. С изменением общественного строя, его базиса — производственных отношений изменяется и это содержание психических процессов, изменяются чувства и взгляды людей, связанные с общественными отношениями.

Таким образом, ясно: совершенно невозможно разрешить вопрос о детерминированности психической деятельности условиями жизни, если ставить его метафизически, не конкретно, предполагая, что психика в целом детерминируется либо природными, либо общественными условиями, либо условиями общественной жизни, общими для всех людей, либо специфическими условиями того или иного общественного строя. Всякая попытка абсолютизировать любое из этих положений заранее обречена на провал.

Для того чтобы на самом деле реализовать важнейшее требование научного познания — принцип детерминизма — в отношении психических явлений, необходимо подойти конкретно, дифференцированно к выяснению детерминированности психического, выявить и учесть за-

---

[1] Фрагмент из книги *С. Л. Рубинштейна* «Бытие и сознание». М., 1957. С. 233—238. Проблема социальной детерминации психики была конкретизирована С. Л. Рубинштейном в книге «Бытие и сознание», из которой приводится соответствующий фрагмент. *(Примеч. сост.)*

висимость различных сторон психического от различных условий жизни, преодолеть огульную, метафизическую альтернативную постановку вопроса о детерминированности психических явлений. Например, недостаточно констатировать, что изменение общественного строя — ломка капиталистического строя и создание социалистического — повлекло за собой какое-то изменение психологии людей, чтобы из этого сделать общий вывод, распространяя на психическую деятельность в целом (и на трактовку предмета психологии), — вывод о том, что психическая деятельность вся изменяется с каждым изменением общественного строя и что задача психологии как науки сводится к изучению этих изменений. <...>

С изменением общественного строя в психологии людей — при сохранении общих всем людям психических свойств (в частности, зависимых от общих условий общественной жизни) — появляются новые, порожденные данным общественным строем и специфичные для него черты, приходящие на смену тем, которые были специфичны для предшествующего общественного строя.

В психологии каждого человека есть черты, общие всем людям, независимо от того, к какому общественному строю, классу и т. д. они бы ни принадлежали, и сохраняющиеся на протяжении многих эпох: чувствительность к сенсорным раздражителям, для которых у человека выработались соответствующие рецепторы, способность сохранить в памяти заученное, автоматизировать сначала сознательно выполняемые действия и т. д.

В психологии каждого человека существуют общечеловеческие черты, но нет такого абстрактного «общечеловека», психология которого состояла бы только из общечеловеческих черт или свойств; в психологии каждого человека есть черты, специфичные для того общественного строя, для той эпохи, в которой живет индивид, — типичные черты, порожденные данным общественным строем, данной эпохой. При этом более частные, специальные свойства являются конкретизацией применительно к специальным условиям более общих человеческих свойств, а общие свойства и закономерности, их выражающие, выделяются как обобщение конкретных явлений, включающих и более частные, более специальные свойства.

В ходе деятельности людей, направленной на удовлетворение их потребностей, происходит их развитие, изменение, уточнение первоначальных потребностей и развитие новых. <...>

Будучи мотивом, источником деятельности, потребности являются вместе с тем и ее результатом. Деятельность, которой человек начинает заниматься, побуждаемый теми или иными потребностями, становясь привычной, сама может превратиться в потребность. И именно в результате общественной деятельности потребности человека становятся подлинно человеческими. <...>

В развитии мотивации человеческой деятельности наряду с потребностями существенную роль играют и интересы. Под интересами в общественной жизни разумеют то, что благоприятствует существованию и развитию человека как члена того или иного народа, класса, как личности. Будучи осознанными, интересы, в этом их понимании, тоже являются существенными мотивами в деятельности человека.

Определенную роль в мотивации деятельности человека играют и интересы в том специфическом смысле этого слова, который оно приобрело в психологии, в смысле, связывающем его с любознательностью, потребностью что-либо узнать о предмете; интерес в этом смысле — это мотив «теоретической», познавательной деятельности. Развитие интересов к науке и технике, к литературе и искусству шло у человечества вместе с историческим развитием культуры. По мере того как создавались новые области науки, порождались и новые научные интересы. Будучи мотивом, источником познавательной деятельности, интересы являются вместе с тем ее продуктами.

С историческим развитием потребностей и интересов связано и развитие человеческих способностей. Они формируются на основе исторически сложившихся наследственных задатков в деятельности, направленной на удовлетворение потребностей. Деятельность человека, предполагая наличие у человека определенных способностей, вместе с тем и развивает их. Порождая материализованные продукты своей деятельности, человек вместе с тем формирует и свои способности. Производство продуктов практической и теоретической деятельности человека и развитие его способностей — две взаимосвязанные, друг друга обусловливающие и друг в друга переходящие стороны единого процесса. Человек становится способным *к* труду и творчеству, потому что он формируется *в* труде и творчестве. Развитие музыки было вместе с тем и развитием слуха, способного ее воспринимать. Зависимость между ними двусторонняя, взаимная: развитие музыки не только отражало, но и обусловливало развитие слуха. То же относится к глазу, способному воспринимать красоту форм, и к восприятию человека в целом. Изменяя в своей деятельности облик мира, человек начинает по-иному видеть, воспринимать его.

В процессе исторического развития сознания очень существенное место занимает развитие мышления, с которым прежде всего связана сознательность человека. Основной путь развития мышления, обусловленный развитием общественной практики, вел от наглядного, узко практического мышления, в котором форма еще не отделилась от содержания, число от исчисляемого, понятие от предмета, — к абстрактному, теоретическому мышлению (см. главу о мышлении).

В ходе исторического развития, с развитием науки, происходило и развитие научного мышления. Развитие научного мышления и развитие науки — это не два отдельных, друг от друга независимых процесса, а две взаимосвязанные и взаимообусловленные стороны единого процесса. Развитие научных форм мышления было не только предпосылкой, но и следствием, результатом развития науки. Научное мышление, необходимое *для* научного познания, *в* процессе научного познания и формировалось, развиваясь по мере развития общественной практики.

По истории развития мышления и сознания наука располагает обширным, хотя еще недостаточно использованным материалом. Сюда относятся прежде всего история материальной культуры; история техники также доставляет существенные данные по истории мысли. <…> Обширный материал для характеристики ранних этапов развития мышления заключен в этнографических работах (Дж. Дж. Фрэзер, Э. Б. Тайлор, Р. Турнвальд, Б. Малиновский, Н. Н. Миклухо-Маклай и др.). Они свидетельствуют о значительных качественных особенностях мышления людей на ранних стадиях общественного, культурного развития. Это мышление носит конкретный ограниченный характер в соответствии с уровнем общественной практики этих народов. Слабое еще овладение природой порождает, при попытках выйти за пределы конкретного практического познания окружающей действительности и перейти к более широким обобщениям, мистические представления.

Оригинальную трактовку путей развития сознания дал в русской науке А. А. Потебня. Он становится на подлинно *историческую* точку зрения, выделяет *качественно различные* ступени в развитии сознания и вместе с тем в характеристике этих ступеней не приходит к такому противопоставлению примитивного мышления современному, которое, как это имеет место в некоторых

концепциях (см. ниже о Л. Леви-Брюле), разрывает вовсе преемственность исторического развития сознания.

Потебня различает в этом развитии прежде всего две основные ступени: ступень мифологического сознания и следующую за ним ступень, когда развиваются одновременно формы научного и поэтического мышления. Внутри последней ступени Потебня вскрывает, опираясь на тщательный и глубокий анализ исторического развития грамматических форм русского языка, историческое развитие форм мысли.

Всякий миф есть, по Потебне, словесное образование, состоящее из образа и значения. Основную отличительную особенность мифологического мышления Потебня усматривает в том, что образ, являющийся субъективным средством познания, непосредственно вносится в значение и рассматривается как источник познаваемого. Миф — это метафора, не осознанная как таковая. Поэтическое мышление приходит на смену мифологическому, когда метафора, иносказание осознается, т. е. образ и значение в слове разъединяются. <...>

Выявляя качественные различия форм мышления, Потебня вместе с тем 1) не разрывает, внешне не противопоставляет их друг другу и 2) ищет источник этих качественных различий не во внутренних свойствах сознания самих по себе, а в тех взаимоотношениях, которые складываются между сознающим субъектом и познаваемым им миром.

Проблема исторического развития человеческого сознания еще мало разработана в психологии. Социологические и этнографические исследования, охватывая психологические особенности народов, находящихся на низких стадиях общественного развития, исходили по большей части из той предпосылки, что различия между сознанием этих народов и сознанием человека на высших стадиях общественного и культурного развития носят чисто количественный характер и сводятся исключительно к большему богатству опыта у последнего. Такова была, в частности, точка зрения крупнейших представителей идущей от Г. Спенсера социологической школы — Э. Б. Тайлора, Дж. Дж. Фрэзера и др. Ум человека и деятельность его сознания осуществляются для этих исследователей одними и теми же неизменными законами ассоциации на всем протяжении исторического развития.

В решительном противоречии с господствующей точкой зрения сформулировал свою концепцию Л. Леви-Брюль. Основные положения его концепции сводятся к следующему.

1. В процессе исторического развития психика человека изменяется не только количественно, но и качественно; заодно с содержанием преобразуется и ее форма — сами закономерности, которым она подчиняется.

2. Эти изменения не выводимы из законов индивидуальной психологии; они не могут быть поняты, если рассматривать индивида изолированно от сообщества.

3. Различные формы психики соответствуют различным общественным формациям; специфический для каждой общественной формации характер психики является продуктом воздействия сообщества; всю психику индивида определяют «*коллективные представления*», которые в него внедряются обществом.

Для правильной оценки этих положений, которые как будто подчеркивают и диалектический характер развития сознания, и его социальную обусловленность, нужно учесть, что для Леви-Брюля *социальность* сводится к *идеологии.*

«Сами учреждения и нравы в основе своей являются не чем иным, как известным аспектом или формой коллективных представлений»; к *идеологии сводится и психология*, поскольку она в основном сведена к «коллективным представлениям», которые в конечном счете являются не чем иным, как идеологией того сообщества, к которому принадлежит индивид. Общественные отношения лежат для Леви-Брюля в основном в плане сознания. *Общественное бытие* — это для него *социально-организованный опыт.* Из социальности, таким образом, выпадает всякое реальное отношение к природе, к объективному миру и реальное на него воздействие, — *выпадает общественная практика.* В качестве единственного источника, определяющего психологию народов на ранних стадиях социально-исторического развития, признается лишь их идеология.

На основе одной лишь религиозной идеологии, вне связи с практикой, определяется у Леви-Брюля психология «примитивного человека». В результате оказывается, что все его мышление *пралогично и мистично, непроницаемо для опыта и нечувствительно к противоречию*. Леви-Брюль этим, собственно говоря, вообще отрицает у «примитивных» народов подлинное мышление, способное «объективно» отражать действительность. Их трудовую деятельность он пытается объяснить инстинктом. <...> В результате «примитивный человек» по существу выпадает, даже как начальная стадия, из умственного развития человечества, устанавливается не качественное различие, а полная противоположность двух структур: нужно выйти из одной, для того чтобы войти во внешнюю ей другую. Всякая преемственность, а не только непрерывность в развитии мышления разрывается.

В результате у Леви-Брюля получается необъяснимый парадокс: примитивный человек оказывается соединением двух гетерогенных существ — животного, живущего инстинктом, и мистика, создающего идеологию. <...>

Сознание[1]. Становление сознания связано со становлением новой формы бытия — бытия человеческого — новой формы жизни, субъект которой способен, выходя за пределы своего собственного одиночного существования, отдавать отчет о своем отношении к миру, к другим людям, подчинять свою жизнь обязанностям, нести ответственность за содеянное, ставить перед собой задачи и, не ограничиваясь приспособлением к наличным условиям жизни, изменять мир, — словом, жить так, как живет человек и никто другой.

Как выше уже отмечалось, психическая деятельность выступает в новом качестве — сознании, или, точнее, процессе осознания субъектом окружающего мира и тех отношений, в которые он с ним вступает, по мере того как из жизни и непосредственного переживания выделяется рефлексия на окружающий мир и на собственную жизнь. Наличие сознания предполагает, таким образом, выделение человека из его окружения, появление отношения субъекта действия и познания к объективному миру. Сознание всегда предполагает познавательное отношение к предмету, находящемуся вне сознания. Возникновение сознания как специфически человеческого способа отражения действительности неразрывно связано с языком: язык — необходимое условие возникновения сознания. Осознавать — значит отражать объективную реальность посредством объективированных в слове общественно выработанных обобщенных значений.

Связь сознания и языка, таким образом, теснейшая, необходимая: без языка нет сознания. Язык — форма сознания человека как общественного индивида.

---

[1] Общую диалектико-материалистическую трактовку сознания, связанную со способом существования человека, С. Л. Рубинштейн дает в книге «Бытие и сознание» (М., 1957. С. 272—276, 280), фрагмент из которой приводится. *(Примеч. сост.)*

Однако неверно попросту отожествлять сознание с языком, сводить его к функционированию языка. (Эта отнюдь не новая тенденция усилилась в последнее время у нас в связи со значением, которое приобрело понятие второй сигнальной системы.) Верное положение о необходимой связи сознания и языка становится неверным, когда этой связи сознания с языком придается самодовлеющий характер, когда она обособляется от связи сознания с общественно осуществляемой деятельностью людей и добываемыми в ней знаниями. Только включаясь в эти связи, а не сам по себе, язык и обретает свое необходимое значение для сознания.

Не слово само по себе, а общественно накопленные знания, объективированные в слове, являются стержнем сознания. Слово существенно для сознания именно в силу того, что в нем откладываются, объективируются и через него актуализуются знания, посредством которых человек осознает действительность.

Психологический подход к проблеме сознания исключает возможность рассматривать сознание лишь как некое готовое образование. В психологическом плане сознание выступает реально прежде всего как процесс осознания человеком окружающего мира и самого себя. Наличие у человека сознания означает, собственно, что у него в процессе жизни, общения, обучения сложилась или складывается такая совокупность (или система) объективированных в слове, более или менее обобщенных знаний, посредством которых он может осознавать окружающее и самого себя, опознавая явления действительности через их соотношение с этими знаниями. Центральной психологической проблемой при этом остается процесс осознания человеком мира.

Сознание не покрывает психической деятельности человека в целом. Сознание, как и психическое вообще, служит для «регуляции» поведения, для приведения его в соответствие с потребностями людей и объективными условиями, в которых оно совершается.

РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ У РЕБЕНКА

РАЗВИТИЕ И ОБУЧЕНИЕ

Будучи историческим существом, человек вместе с тем и даже прежде всего естественное существо: он — организм, который носит в себе специфические черты человеческой природы. И для психического развития человека существенно, что он рождается с человеческим мозгом, что, появляясь на свет, он приносит с собой это, полученное от предков, наследство, которое открывает ему широкие возможности для человеческого развития. Они реализуются и, реализуясь, развиваются и изменяются по мере того, как человек осваивает в ходе обучения и воспитания то, что создано в результате исторического развития человечества, — продукты материальной и духовной культуры, науку, искусство. Естественные *природные* особенности человека тем именно и отличаются, что они открывают возможности *исторического* развития.

В процессе индивидуального развития известную роль, очевидно, играет *созревание*[1], не менее очевидно, что определенную роль в нем играет и *обучение.* Весь вопрос заключается в том, чтобы правильно определить их взаимоотношения. Ключ к разрешению этого вопроса в положении, красной нитью проходящем через всю нашу трактовку развития психики: психические функции формируются в процессе функционирования и существенно зависят от того объективного содержания, на котором они формируются. У ребенка это функ-

---

[1] Здесь С. Л. Рубинштейн пользуется общепринятым в мировой психологии понятием созревания, но впоследствии он перестал его употреблять, поскольку это понятие предполагает трактовку развития как имманентного процесса. *(Примеч. сост.)*

ционирование неразрывно связано с освоением содержания человеческой культуры и установившейся в данном обществе системы межлюдских отношений. Освоение содержания культуры совершается в процессе обучения: освоение системы межлюдских отношений того коллектива, к которому принадлежит данный индивид, — в процессе воспитания, неразрывно связанного с обучением. Конкретное исследование развития наблюдения, мышления, речи и т. д. (см. соответствующие главы) показывает, что стадии, или ступени, умственного развития ребенка, выражающиеся в формах наблюдения, речи, мышления, зависят от *содержания*, которым в ходе обучения овладевает ребенок, и от формы *общения*, в частности педагогического воздействия, в условиях которого это развитие совершается.

Ребенок не созревает сначала и затем воспитывается и обучается; он созревает, воспитываясь и обучаясь, т. е. под руководством взрослых осваивая то содержание культуры, которое создало человечество; ребенок не развивается и воспитывается, а *развивается, воспитываясь и обучаясь*, т. е. самое созревание и развитие ребенка в ходе обучения и воспитания не только *проявляется*, но и *совершается*. Организм развивается, функционируя; человек — взрослый — развивается, трудясь; ребенок развивается, воспитываясь и обучаясь. В этом заключается основной закон психического развития ребенка.

Единство развития и обучения, развития и воспитания означает, что эти процессы включаются как взаимозависимые и взаимопроникающие стороны, как звенья в единый процесс, в котором причина и следствие непрерывно меняются местами. Развитие не только обусловливает обучение и воспитание, но и само обусловлено ими. Обучение не только надстраивается над развитием, по мере того как созревание создает готовность для него, но и само обусловливает ход созревания и развития. В ходе обучения способности ребенка не только проявляются, но и формируются; точно так же как и черты его характера не только проявляются, но и формируются в поведении ребенка, складывающемся и изменяющемся в ходе воспитания. Психические свойства ребенка не только предпосылка, но и результат всего хода его развития, совершающегося в процессе воспитания и обучения. В этих положениях заложена основа для подлинно позитивного и принципиального преодоления господствующего в традиционной психологии детства учения о развитии.

Это господствующее учение исходит из того представления, что развитие — это созревание. Обучение надстраивается над созреванием, по мере того как созревание создает готовность для него. Развитие таким образом определяет, обусловливает обучение, само будто бы не определяясь им.

Такая точка зрения представлена у К. Бюлера и особенно последовательно у Э. Торндайка. Она наиболее характерна для биологизаторской психологии (и натуралистической педагогики, исходящей из будто бы неизменной природы ребенка). По существу она никем из психологов не была еще принципиально преодолена.

Сталкиваясь с тем фактом, что обучение приводит к развитию, К. Коффка готов признать обучение развитием, но при этом все же для него остается непреложным, что развитие — это созревание. В результате развитие расщепляется на два разнородных и друг от друга независимых процесса, которые в лучшем случае лишь внешне взаимодействуют: развитие — созревание и развитие — обучение.

Таким образом, вместо того чтобы вскрыть внутреннюю взаимосвязь созревания и обучения внутри единого процесса развития, Коффка расчленил процесс психического развития

на два — созревание и обучение, из которых ни один сам по себе не является процессом подлинного развития.

В советской литературе Л. С. Выготский сделал попытку разрешения той же проблемы развития и обучения. Он говорит об единстве обучения и развития и отмечает ведущую роль обучения: обучение продвигает развитие вперед.

Свое понимание этого фундаментального и правильного установочного положения он раскрыл, развив ту теорию, что обучение должно «забегать вперед» развития ребенка, чтобы таким образом извне «пускать его в ход». В силу такого понимания ведущей роли обучения Выготский приходит к тому основному для всей его концепции положению, что на счет обучения относится только внешняя «физическая» сторона тех приобретений, которые делает ребенок, внутренняя же, смысловая относится на счет созревания: знания сообщаются в обучении, понятия созревают. Между тем в действительности усвоение внутреннего, смыслового содержания обучения обусловлено не только развитием, но и обучением, так же как усвоение внешней, физической стороны обусловлено не только обучением, но и развитием. Фактически же понятия не сообщаются, конечно, просто передаваясь извне, но и не созревают, а осваиваются в процессе активной умственной деятельности ребенка.

То положение, что обучение должно опережать развитие («забегать вперед») правомерно только в том очевидном и собственно банальном смысле, что обучают тому, чем еще не овладел обучающийся ребенок. Но вместе с тем все же обучение должно соответствовать развитию; если оно начнет в самом деле «забегать вперед» развития ребенка, то такое обучение не приведет к развитию, а даст лишь формальное натаскивание. Правильно поставленное обучение должно соответствовать возможностям ребенка на данном уровне развития; реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые. Таким образом, один уровень развития переходит в следующий через совершающуюся в ходе обучения реализацию возможностей предыдущего. Такова подлинная диалектика развития, существенно отличная от той механики, согласно которой обучение, «забегая вперед» развития, «пускает его в ход».

За кажущейся переоценкой обучения, которое должно будто бы «забегать вперед» развития ребенка, вскрывается фактическая недооценка обучения, поскольку обучению приписывается лишь внешняя сторона тех приобретений, которые в процессе своего развития делает ребенок. Обучение, в котором приобретается лишь внешняя сторона знаний и умений, перестает быть доподлинно образовательным, т. е. формирующим, процессом. Оно не формирует изнутри и само не развивается, а лишь извне «пускает в ход» процесс развития[1].

---

[1] С. Л. Рубинштейн имеет здесь в виду прежде всего следующие идеи Л. С. Выготского, разработанные последним в 1933 г. и в начале 1934 г.: «...процессы обучения пробуждают в ребенке ряд процессов внутреннего развития, пробуждают в том смысле, что вызывают их к жизни, пускают их в ход, дают начало этим процессам... Обучение создает зону ближайшего развития ребенка» (*Выготский Л. С.* Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935. С. 132, 134). По мнению Л. С. Выготского, как известно, самым существенным симптомом детского развития является не то, что ребенок делает самостоятельно, а лишь то, что он выполняет в сотрудничестве со взрослыми, при их помощи. Этим и характеризуется зона ближайшего развития, создаваемая в ходе обучения. Тем самым проведено существенное различие между детьми, которые делают что-либо самостоятельно, без помощи со стороны, и детьми, делающими что-либо с помощью взрослых.

В дальнейшем С. Л. Рубинштейн продолжил свой анализ этих идей Л. С. Выготского и его последователей и пришел к следующему выводу: «Обычно испытуемых делят на тех, которые могут, и тех, которые не могут самостоятельно, без чужой помощи решить задачу. Эта альтернатива недостаточна, чтобы проникнуть во внутренние закономерности мышления. К тому же это фиктивное, метафизическое разделение. Умение самостоятельно решить данную задачу предполагает умение использовать данные прошлого опыта, решение других задач. Существенное значение имеет дальнейшее подразделение испытуемых, в распоряжение которых предъявлялись дополнительные средства для решения стоящей перед ними задачи, на тех, кто в состоянии и кто не в состоянии их освоить и использовать как средство дальнейшего анализа. В ходе мышления непрерывно те или иные данные, сообщаемые субъекту другими или обнаруживаемые им самим, — сначала внешние по отношению к мыслящему субъекту, к процессу его мышления — становятся звеньями мыслительного процесса; результаты произведенного субъектом анализа этих данных превращаются в средства дальнейшего анализа стоящей перед ним задачи.

Представление о развитии ребенка как о биологическом созревании, над которым затем надстраивается обучение, внутренне солидарно с порочным машинным представлением о развитии, согласно которому строение определяет функции, само не определяясь ими; оно солидарно также с тем представлением, будто у человека каким-то образом сначала появляется «дух», человеческое сознание, и затем, уже готовое, оно лишь проявляется, а не формируется и не развивается в процессе создания материальной и духовной культуры. Точно так же наше понимание психического развития ребенка внутренне солидарно с той общей концепцией развития, которая исходит из положения о единстве и внутреннем взаимодействии строения и функции на основе образа жизни; наше понимание психического развития ребенка солидарно также и с общей концепцией исторического развития человеческого сознания, которая исходит из того, что человеческое сознание в процессе исторического развития культуры не только проявляется, но и формируется, являясь дальнейшим развитием этой концепции применительно к психическому развитию ребенка.

Правильное решение вопроса о соотношении развития и обучения имеет центральное значение не только для психологии, но и для педагогики.

Каждая концепция обучения, которую сформулирует педагог, включает в себя (сознает он это или нет) определенную концепцию развития. Точно так же каждая концепция психического развития, которую сформулирует психолог (сознает он это или нет), заключает в себе и определенную теорию обучения.

Если психическое развитие сводится в целом к созреванию, то обучение в таком случае, не определяя развития, лишь надстраивается над ним. Оно при этом может быть лишь тренировочным, а никак не образовательным, т. е. формирующим процессом. Механистическая теория обучения как тренировки (Торндайк) является естественным и неизбежным выводом из биологизаторской теории развития как созревания. Обратно — из понимания обучения не как образования, т. е. формирования личности ребенка, а лишь как тренировки вытекает представление о развитии как о созревании, определяющем готовность к обучению и не определяемом им. Эти теории обучения и развития неразрывно связаны и взаимообусловлены.

Для того чтобы полно и правильно реализовать положение о единстве развития и обучения, необходимо учесть, что существуют собственно два способа научения. Учение как особая деятельность, специально направленная на научение как свою прямую цель, — лишь один из них. Научение получается наряду с этим и в качестве результата — а не цели — деятельности, непосредственно направленной на другую цель. Учение в таком случае является не особой преднамеренной деятельностью, а компонентом другой деятельности, в которую процесс научения включен. Этот второй способ непроизвольного научения, вклю-

---

Какие данные (подсказки, вспомогательные задачи и т. п.) человек в состоянии использовать, зависит от того, насколько продвинут его собственный анализ задачи» (*Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. С. 82—83).

Так, С. Л. Рубинштейн совсем конкретно реализует в психологии мышления и обучения свой уже упоминавшийся выше принцип детерминизма: внешние причины (в частности, помощь со стороны) действуют только через внутренние условия, т. е. в зависимости от того, насколько человек, решающий задачу, самостоятельно продвинулся вперед в ее анализе. Эта фундаментальная закономерность мышления была подробно раскрыта в 50-е гг. в экспериментальных исследованиях Л. И. Анцыферовой, А. М. Матюшкина, К. А. Славской и других учеников С. Л. Рубинштейна (см.: Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения / Под ред. С. Л. Рубинштейна. М., 1960). В свете этих исследований было потом заново проанализировано понятие «зоны ближайшего развития» (см.: *Брушлинский А. В.* Культурно-историческая теория мышления. М., 1968. С. 63—68). *(Примеч. сост.)*

ченного в деятельность, для которой научение выступает лишь в качестве результата, а не цели, является исторически первичным. Лишь затем из деятельности, направленной, как на свою цель, на удовлетворение прямых жизненных потребностей человека, выделяется специальная учебная деятельность, для которой научение является не только результатом, но и прямой целью. При этом и далее, чем более жизненный характер имеют те или иные знания и умения, тем более овладение ими вплетено в жизненно мотивированную деятельность, непосредственно направленную на удовлетворение основных потребностей человека, а не специально на овладение этими знаниями и умениями. Человек овладевает алгеброй в процессе специальной учебной деятельности, но речью, родным языком он первоначально овладевает, не учась ему специально, а пользуясь им в общении, в деятельности, целью которой является удовлетворение основных его жизненных потребностей. В ходе этой деятельности достигается овладение речью, научение, но оно выступает в ней не как цель, а как результат деятельности, непосредственно направленной на иные цели.

Развитие совершается в единстве с научением в целом, осуществляющимся как одним, так и другим путем, а не только с учением в более узком специальном смысле этого слова. Более того, в самом раннем возрасте учения в специальном смысле этого слова вообще еще не существует; вместе с тем в годы, когда человек вообще еще только формируется, у ребенка вся деятельность имеет своим результатом научение, овладение новыми знаниями, умениями, формами поведения. Поэтому положение, согласно которому ребенок развивается, обучаясь и воспитываясь, фактически «объемно» совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его деятельности. Оно дополнительно лишь подчеркивает в качестве специфических особенностей этой деятельности то, что объективно важнейшим ее результатом является совершающееся в ходе этой деятельности овладение новыми знаниями и умениями и что совершается оно под направляющим педагогическим руководством взрослых.

В конечном счете положение о единстве развития и обучения, развития и воспитания раскрывается в своем психологическом содержании как утверждение о взаимосвязи и взаимообусловленности развития *личностных свойств* индивида и *деятельности*, в ходе которой он овладевает новыми знаниями, умениями и формами взаимоотношений. Формирующиеся в ходе развития на основе задатков как предпосылок развития личностные свойства ребенка, его способности и характерологические особенности являются не только предпосылкой, но и результатом его деятельности; их развитие в ходе ее не только *проявляется*, но и *совершается*. Определенный уровень развития способностей ребенка, например его мышления, открывает ему известные, более или менее широкие, возможности для овладения сложившейся в ходе исторического развития системой научного знания. По мере того как эти возможности, открывающиеся в результате данного, достигнутого ребенком уровня развития, реализуются, мышление ребенка переходит на следующий, высший уровень, открывающий в свою очередь новые, более широкие, возможности для дальнейшего продвижения. Ум ребенка формируется по мере того, как в процессе наблюдения и осмысления действительности, в свете знаний, которые он осваивает, развивается и оформляется его умственная деятельность. В более или менее аморфной сначала интеллектуальной деятельности постепенно оформляется все более обширный и слаженный

аппарат различных мыслительных операций. Повседневно функционируя, они отрабатываются, шлифуются и закрепляются. <...>

То же и с характером. Характер формируется в практической жизни, в действиях и поступках, так же как ум образуется теоретической жизнью, умственной деятельностью. Врожденные особенности типа нервной системы и темперамента, которые включаются в характер в качестве его предпосылки и при этом преобразуются в нем, с точки зрения собственно характерологических свойств еще очень многозначны. Характер складывается в целенаправленной деятельности — различной на разных этапах, в которой ребенок приучается для осуществления цели преодолевать трудности. Работа над характером начинается в повседневной практической деятельности; она включает завязывающуюся вокруг действий и поступков внутреннюю работу учета своих удач и неудач, опыта организации своих сил и их применения для достижения своих целей — своеобразной тактики и стратегии, которыми каждый человек должен овладеть в ходе повседневной практической деятельности, — так, как воин на опыте боевой жизни овладевает тактикой боя. Сильный, деятельный характер формируется в деятельной жизни. По мере того как складываются характерологические черты ребенка, они определяют его поступки, обусловливая мотивы, которые движут ими; но сами они в свою очередь в этих же мотивах зарождаются. Всякий мотив — это в потенции черта характера; реализуясь в действиях и поступках и таким образом закрепляясь, мотивы поведения, по мере того как они начинают определять более или менее устойчивый образ действий, переходят в характерологические свойства.

Таким образом, развитие личностных психических свойств совершается в процессе деятельности, целью которой является разрешение встающих перед ребенком конкретных жизненных (и учебных) задач. Поэтому там, где при воспитании и самовоспитании результатом, подлежащим достижению, является самое развитие и формирование личностных психических свойств, этот результат может и должен достигаться в деятельности, направленной непосредственно на разрешение встающих перед подрастающим человеком жизненных задач, не превращаясь в отдельную, заслоняющую их, цель. Так, воспитание у себя сильной воли это не цель, которая должна быть осуществлена каким-то особым действием, специально преднамеренно направленным именно на эту цель как таковую. Ее осуществление должно явиться в основном прежде всего результатом жизненных дел и действий, непосредственно направленных на совсем другие цели — на надлежащее и неукоснительное разрешение тех обычных дел и задач, которые изо дня в день ставит перед каждым жизнь. Пусть человек разрешает каждое из этих дел со всем тем пылом, собранностью и настойчивостью, которых оно от него требует, и тем самым он сделает как раз то, что нужно для того, чтобы у него сформировалась воля. Волевые, как и вообще все психические, свойства личности, проявляясь, вместе с тем и формируются.

Особенно заостренное выражение механистическая концепция развития получила в биогенетической концепции. <...> Согласно этой концепции, онтогенетическое развитие человека не только фактически в некоторых случаях соответствует историческому развитию или биологическому, но и предопределяется ими: индивид, ребенок неизбежно проходит именно такой путь развития в силу того, что таков был путь развития предшествующих поколений, более или менее отдаленных предков ребенка: будущее предопределено прошедшим; путь разви-

тия, который проходит любой индивид данного поколения, полностью предначертан путем, через который прошли его предки.

Таким образом, биогенетическая концепция заключает в себе определенную *теорию развития*. Сущность этой теории в том, что развитие человека определяется силами, лежащими вне этого развития, внешними факторами, независимыми от всего того, что совершает развивающийся индивид, проходя свой жизненный путь. Все то, что индивид делает, лишь проявляет во вне действия сил, которые стоят за ним, никак в свою очередь не воздействуя на них, их не преобразуя, не изменяя; они являются его причиной, не будучи в какой-то мере и результатом его; таково подлинное теоретическое ядро биогенетической концепции. Против него — а не против тех фактов, на которые при этом ссылаются сторонники этой теории, когда это подлинные факты, — направляется наша критика. <...>

Попытки обосновать биогенетическую концепцию психического развития опираются обычно на роль наследственности. Но наследственны лишь органические предпосылки психических способностей, а не эти последние в их конкретном содержании. Поэтому несостоятельно представление о биогенетическом законе как имманентном законе психического развития, основанном на наследственном предрасположении, в силу которого каждый индивид с внутренней необходимостью должен пройти через все стадии, которые прошел в своем развитии род. <...>

Параллели между историческим и индивидуальным развитием не дают, однако, права отожествлять их. <...> Так, иной является прежде всего роль труда в одном и другом процессе. Не существует человеческого общества без труда, но у каждого человека в его индивидуальном развитии существует период — детство, когда его психическое развитие совершается не на основе его труда. Роль речи в ее соотношении с мышлением также различна.

В процессе умственного развития человечества речь развивалась вместе с мышлением, фиксируя уже достигнутые последним этапы развития. В несколько иной функции и соотношении с мышлением выступает речь в онтогенетическом развитии сознания, поскольку ребенок овладевает речью взрослых, отражающей, таким образом, уже иной — высший уровень мышления.

Наконец, новое поколение человечества идет впереди предшествующего. Старшие поколения — это предшествующие, которые исторически моложе нового поколения, так что, придя после своих предшественников, всякое новое поколение опережает их. Каждый ребенок развивается в среде взрослых, стоящих на более высоком уровне психического развития. Психическое развитие в онтогенезе — и только в онтогенезе — совершается в специфических условиях воспитания и обучения. В соответствии с различием условий не может не быть различным и самый ход развития в одном и другом случае.

К какой игре аналогиями приводит биогенетическая концепция в психологии, не учитывающая этих специфических особенностей онтогенетического развития, можно видеть из следующей схемы В. Штерна: «Человеческий индивид в первые месяцы младенческого периода, с преобладанием низших чувств, с неосмысленным рефлекторным и импульсивным существованием находится в стадии млекопитающего; во второе полугодие, развив деятельность хватания и разностороннего подражания, он достигает развития высшего млекопитающего — обезьян и на втором году, овладев вертикальной походкой и речью, — элементарного человеческого состояния. В первые 5 лет игры и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Затем следует поступление в школу, более напряженное внедрение в социальное целое, с определенными обязанностями, — онтогенетическая параллель вступления человека в культуру, с ее государственными и экономическими организациями. В первые школьные годы простое содержание античного и ветхозаветного мира наиболее адекватно детскому духу, средние годы носят черты фанатизма христианской культуры, и только в периоде зрелости достигается духовная дифференциация, соответствующая состоянию культуры нового времени»[1]. Достаточ-

[1] *Stern W.* Ableitung und Grundlehre des kritischen Personalismus. Leipzig, 1923. S. 299—300.

но часто пубертатный возраст называли «возрастом просвещения». Аналогичную схему дает Э. Д. Хатчисон. Еще дальше идет С. Холл, который объясняет, например, боязнь воды у ребенка реминисценциями о переходе в эволюционном ряду от водных к наземным животным и всю свою атавистическую «теорию» развития ребенка строит на малоубедительной игре подобными аналогиями.

Поскольку известные соответствия в процессе индивидуального и исторического развития фактически существуют, они допускают объяснение, существенно отличное от того, которое им дается в биогенетической теории. Известное соответствие между развитием отдельного индивида и историческим развитием человечества естественно и закономерно, поскольку развитие сознания каждого человека обусловлено и опосредовано освоением объективированных продуктов материальной и духовной культуры, создаваемой в процессе исторического развития человечества. Для объяснения этих аналогий и параллелей необходимо учесть и закономерность последовательного развития объективного содержания, раскрываемого в истории науки и осваиваемого отдельным человеком в ходе обучения. Так, при овладении математикой ход продвижения, последовательность этапов зависят от объективной логики и последовательности предметного содержания математики. Одно является объективной предпосылкой для другого и потому должно быть освоено раньше; будучи предпосылкой, оно по большей части является при этом более элементарным, простым, а потому могло быть раньше открыто и может быть раньше освоено. Некоторая аналогия в путях психического развития отдельного индивида и человечества устанавливается, таким образом, через посредство предметного содержания, которое создается в ходе исторического развития и усваивается в ходе индивидуального развития: в ходе одного и другого процесса сказывается одна и та же логика развития объективного содержания. При этом на все более сложном предметном содержании формируются все более совершенные способности, которые в свою очередь обусловливают возможность овладения все более сложным содержанием. Последовательность в развитии предмета и последовательность в развитии способностей взаимообусловливают друг друга. <...>

Будучи теоретически несостоятельной, биогенетическая теория психического развития чревата и нежелательными выходами в область педагогической практики. Прежде всего развитие индивида как предопределенное развитием рода представляется как стихийный процесс, совершающийся будто бы вне и помимо сознательного воздействия человека, независимо от него. <...>

Далее, представление о том, что рекапитуляция пройденных этапов развития является неизбежным законом психического развития человека, приводит к тому, что ребенок отрывается от современности и обрекается на то, чтобы в течение своего детства и подросткового возраста проходить через стадии, которые для человечества давно уже отошли в прошлое. Ребенок является как бы современником своих отдаленных предков, развивающимся вне преобразующего его контакта с современностью.

Если прохождение через прошлые, человечеством уже изжитые ступени развития является необходимой закономерностью, то отсюда естественно сделать тот вывод, который и был сделан С. Холлом: что нужно дать ребенку беспрепятственно изживать первобытные инстинкты, архаические формы мышления, примитивные, анимистические, религиозные формы миросозерцания.

Своеобразное преломление аналогичных идей в дидактике представляет теория культурных ступеней, разработанная в школе И. Ф. Гербарта. Эта теория требовала, чтобы последовательность ступеней в обучении соответствовала последовательности ступеней исторического развития культуры.

Несостоятельность тех выводов, которые делаются из биогенетического закона, является результатом несостоятельности тех предпосылок, из которых он исходит. <...>

В действительности люди сами изменяют среду или по крайней мере в их власти сделать это. Путь развития, для которого наследственность дает относительно эластичные возможности, определяется сознательной деятельностью человека в процессе воспитания и обучения и общественной практики. Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю

природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулирующую свое поведение. И развитие человека является в конце концов не чем иным, как становлением личности — активного и сознательного субъекта человеческой истории. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а «самодвижением» субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим.

Когда мы говорим о ведущей роли обучения в процессе психического, в частности умственного, развития ребенка, речь идет о процессе, в котором ребенок выступает не только объектом, но и субъектом, в процессе обучения — под руководством взрослых — активно осваивающим достояния материальной и духовной культуры. «Движущие силы» развития личности заключены в этой деятельности — во внутренних противоречиях между формами все более сознательной деятельности ребенка на уже достигнутом ею уровне развития и тем новым содержанием, которым она овладевает. В ходе этой деятельности развитие ребенка не только проявляется, но и совершается.

Таким образом, кардинальная проблема развития и формирования личности, всех психических свойств ее и особенностей — ее способностей, характерологических черт в ходе индивидуального развития существенно преобразуется. В деятельности человека, в его делах — практических и теоретических — психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается.

Представление о фатальной предопределенности судьбы людей — наследственностью и какой-то будто бы неизменной средой — преодолевается в самой своей основе: в конкретной деятельности, в труде, в процессе общественной практики у взрослых, в ходе обучения и воспитания у детей психические свойства людей не только проявляются, но и формируются. Этим определяется наше понимание соотношения развития ребенка и обучения, воспитания. Из одностороннего, каким это соотношение представляется обычно тем, кто лишь подчеркивал необходимость для педагога учитывать природу ребенка, зависимость между ними становится взаимной, двусторонней. Бесспорно, что педагогический процесс должен учитывать природу ребенка. Но самая природа ребенка не неизменна; она развивается и в ходе этого развития в свою очередь оказывается обусловленной теми обстоятельствами, в которые ставит подрастающего ребенка педагогический процесс.

Вопрос о закономерной стадиальности развития сохраняет для нас при этом все свое значение. Но ступени, или стадии, развития перестают быть для нас замкнутыми самодовлеющими формальными структурами: они связываются с определенными внешними условиями, которые требуются каждой данной стадией развития и которые в силу этого ее обусловливают. Поэтому включение этих условий определяет ход развития не *вопреки*, а именно *в силу* стадиальных закономерностей внутреннего развития. Значит, действенное руководство развитием и изменение как темпов, так и форм развития может осуществляться не *вопреки* закономерностям внутреннего развития, а в *соответствии* с ними и на их основе. Эти закономерности в их конкретном содержании раскрываются в процессе воздействия на ход развития и — вместе с тем — служат основой, предпосылкой, руководством для него. Возможность действенного руководства развитием и признание закономерной стадиальности развития при понимании стадий как формальных структур исключают друг друга; если одна стадия сменяет другую в силу того, что они образуют ряд, в котором один член следует за

другим в заранее определенные интервалы времени, в течение которых развитие проходит через соответствующие члены ряда, тогда остается лишь ждать; эта смена, заранее предопределенная, сама собой произойдет. Признание закономерной стадиальности развития, при котором каждая стадия связывается с определенными требованиями, предъявляемыми к внешним условиям, включение или выключение которых ее преобразует, и действенное руководство развитием — естественно связаны друг с другом.

Различные *периоды в развитии личности* определяются различием *образа жизни, формами существования*, различными для младенца и преддошкольника, для дошкольника и для школьника. При этом не само по себе имманентное саморазвитие познания или деятельности детей определяет изменение их образа жизни, форм их существования, а изменение форм их существования, их образа жизни, включающего их деятельность в единстве с ее объективными условиями, определяет новые ступени в развитии их практической и познавательной деятельности. Познавательная деятельность, конечно, в свою очередь влияет на образ жизни детей, но первичной, основной, *определяющей* является первая зависимость. Поскольку образ жизни детей обусловлен организующей его деятельностью взрослых, этот образ жизни, а тем самым и все развитие ребенка, является *историческим* продуктом.

Определяя образ жизни детей по-разному для младенца и преддошкольника, для дошкольника и для школьника, взрослые, очевидно, считаются и должны считаться с объективными условиями, в число которых в единстве с внешними условиями входят и внутренние, в частности физиологические, связанные с созреванием ребенка. <...> С другой стороны, само созревание, та или иная степень зрелости уже предполагает определенный образ жизни, определенные внешние требования и условия, которыми эта зрелость определяется; вне отношения к этим внешним условиям зрелость, созревание утрачивает свое внутреннее содержание. Таким образом, в развитии ребенка нет места для внешних по отношению друг к другу факторов. Оно определяется единством внутренних и внешних условий, данных во внутренней связи и взаимопроникновении.

Разные *формы существования* обусловливают различия на разных этапах развития основных *видов деятельности* практической и познавательной, «теоретической»: преобладающую роль сначала игровой, затем учебной и наконец трудовой деятельности, каждая из которых характерна для разных ступеней индивидуального развития[1]. Различие основных видов деятельности означает

---

[1] Известное положение С. Л. Рубинштейна об основном (ведущем) для каждого этапа развития виде деятельности было позднее подвергнуто острой критике Б. Г. Ананьевым (см. также критику этого положения *А. В. Петровским* в: Психология развивающейся личности. М., 1987. С. 48—50). Он отметил, что расположение ведущих видов деятельности в возрастной последовательности привело к тому, что учение не сочеталось с трудовой деятельностью, а это нанесло ущерб коммунистическому воспитанию (см.: *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 158—159).

По поводу этой в принципе справедливой критики можно заметить следующее. Во-первых, как отмечает и сам Ананьев, задача Рубинштейна заключалась в сопоставлении двух планов развития личности — общественно-исторического и индивидуального, поэтому, хотя Рубинштейн и помещает свою периодизацию в раздел о развитии ребенка, его общая идея об основном виде деятельности (как это явствует из самого текста) относится в целом к индивидуальной линии развития человека, а не только к детству. Во-вторых, никак не отрицая, а постоянно подчеркивая роль трудового воспитания ребенка, Рубинштейн под трудом понимает не трудовые навыки, даже не общественно

различие отношения к окружающему, которым характеризуется сознание подрастающего человека в целом.

Каждый из этих типов отношения, выражаясь прежде всего в различной мотивации деятельности, обусловливает различия всех сторон психики — особенности восприятия, работы памяти, внимания и т. д. В свою очередь, конечно, и обратно: сдвиги в восприятии, мышлении, внимании и т. д. влияют на общее развитие личности в целом. Возникает вопрос: что в этом взаимодействии является основным, ведущим, определяющим? В основном у человека не потому те или иные интересы, отношение к окружающему, что у него так или иначе функционирует внимание, а, наоборот, у него так-то работает, на то или иное направляется внимание потому, что у него такое-то отношение к окружающему. Основным, ведущим, определяющим является общее отношение к окружающему, характеризующее личность, ее сознание в целом. <...>

РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ РЕБЕНКА

Путь индивидуального развития человека представляет собой развертывающуюся в узких рамках немногих лет историю замечательнейших превращений, какие может себе представить человеческая мысль. <...>

Основным содержанием психического развития ребенка является все более глубокое отражение действительности — отражение активное, действенное, которое, отражая, преображает чувственную данность явлений, чтобы проникнуть в их сущность, охватить тенденцию их развития, которое познает действительность, изменяя ее, и изменяет, познавая. Со все более многообразной деятельностью связана исполненная напряжения эмоциональная внутренняя жизнь. Все более глубокое действенное и познавательное проникновение в действительность на одном полюсе связано на другом со все большим углублением внутреннего плана с углублением и расширением внутренней жизни личности.

В процессе этого развития неоднократно перестраивается вся личность подрастающего человека, по мере того как накопление количественных изменений приводит к коренному качественному изменению основных ее свойств, формирующихся и проявляющихся во взаимоотношениях личности с окружающим миром — в изменяющихся формах деятельности и взаимоотношениях с людьми.

Такие периоды общей перестройки личности биологизаторской психологией трактовались как кризисы.

Их нельзя рассматривать как кризисы, потому что они не патологическое явление, которое в силу имманентных возрастных, биологических закономерностей фатально делало бы детей в этом возрасте трудными. Не подлежит сомнению, что переходные периоды более крупной перестройки иногда сопряжены с трудностями, с которыми нередко приходится сталкиваться и родителям, и педагогу. Но наличие этих трудностей, их характер, размеры и преодоление зависят от того, как конкретно складываются у данного ребенка или подростка

полезный труд, посильный для ребенка, а именно общественно *необходимый* труд. К сожалению, до сих пор психологи не различают эти два, конечно переходящие друг в друга, но вместе с тем принципиально различные по характеру личностной детерминации и социальной сущности параметра труда. Даже при осуществлении школьной реформы не было выявлено, что в жизнь взрослой личности труд входит в качестве системообразующей в отношении жизнедеятельности, т. е. является и осуществлением общественной необходимости, и возможностью, основанием самостоятельности в личной жизни, и сферой реализации ценностей личности, способом самовыражения. (*Примеч. сост.*)

отношения с окружающими, т. е. от того, насколько взрослые — родители, педагоги — умеют правильно установить эти отношения: они зависят от сознательного поведения людей, а не предопределены стихийно действующей фатальной необходимостью. Точно так же и подъем на высшую ступень, выход из кризиса не совершается сам собой потому, что созрело для этого время; и тут существеннейшую роль играют живые люди, их сознательное, воспитательное воздействие. <...>

В понимании взаимоотношения последовательных этапов или ступеней психического развития друг другу противостоят у ряда авторов две противоположные, но равно несостоятельные концепции. Одна, господствующая, рассматривает все психическое развитие ребенка как единый однородный процесс, в котором не выделяются никакие качественно отличные стадии, поскольку на всем его протяжении лишь развертываются задатки. Эта точка зрения по существу упраздняет развитие, поскольку подлинное развитие — это не только рост, но и изменение, качественное преобразование. Другая (представленная особенно ярко у Ж. Пиаже) подчеркивает качественное своеобразие различных ступеней так, что их различия превращаются во внешние противоположности, лишенные внутреннего единства: нужно выйти из одной стадии или «структуры» для того, чтобы войти во внешнюю ей другую. Каждая стадия понимается как только противоположность последующей, а не одновременно и подготовительная к ней ступень; ребенок противопоставляется взрослому; всякая преемственная связь между ними рвется. Таким образом, идя в обратном направлении, приходят к тому же результату — к упразднению подлинного развития, которое предполагает качественные преобразования внутри единства.

При этом стадии развития превращаются в формальные структуры, зависящие только от возраста, а не от реальных форм деятельности конкретного содержания, которым в процессе своего развития — в ходе обучения и воспитания — овладевает ребенок. <...>

Вразрез с вышеуказанными обеими точками зрения, в действительности психическое развитие человека с раннего возраста до зрелых лет протекает как *единый* процесс, *внутри* которого выделяются *качественно* различные ступени; каждая из этих ступеней подготовляет следующую.

При анализе любой стороны психического развития — развития восприятия, мышления, речи и т. д. — можно выделить такие качественно отличные ступени. Однако эти ступени не формальные структуры; они зависят не непосредственно от возраста как такового, а от конкретного содержания, которым в процессе своего развития овладевает ребенок. Применительно к разному содержанию не только разные дети одного и того же возраста, но и один и тот же ребенок может находиться на разных стадиях. Поэтому различные стадии не надстраиваются внешним образом одна на другую и не сменяют друг друга в раз навсегда предопределенной последовательности. Различные стадии могут сосуществовать[1].

При этом сосуществование образований различных уровней является не чем иным, как выражением того факта, что в процессе развития психики ребенка, как в каждом процессе развития, всегда имеются как отложившиеся в результате предшествующего развития уже отжившие формы, так и вновь нарождающиеся, передовые, выражающие прогрессивные тенденции развития. Высшая стадия,

---

[1] См. Статьи С. Л. Рубинштейна и его сотрудников в сб.: Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1939. Т. XVIII; 1940. Т. XXXIV; 1941. Т. XXXV.

или форма, мышления, восприятия и т. д., развиваясь и становясь господствующей, по большей части не вытесняет, а перестраивает ранее развившиеся. Между ними образуются многообразные, сложнейшие, от одного конкретного случая к другому изменяющиеся соотношения, находящие себе выражение в широчайшей вариативности индивидуального развития. В результате развитие каждого конкретного ребенка может быть отлично не только по темпам, но и по конкретному пути, которым оно идет. <...>

Возраст и возрастные особенности как ступени развития выступают на этой основе как проявление, как *момент* различных *фаз жизни* человека. «Онтогенез» человека — это *жизненный путь* личности, процесс *индивидуального* развития.

У каждого ребенка свой индивидуальный путь развития. Разные дети и развиваются *не только разными темпами, но и проходят через индивидуально различные ступени развития.* Каждая ступень развития конкретного индивида включает в единстве и взаимопроникновении и единичные, и особенные, и общие черты. Поэтому при всей индивидуализированности пути развития каждого человека, конечно, существуют и общие закономерности, знание которых необходимо для понимания индивидуального психического развития ребенка. Но общие возрастные особенности не обозначают ни возрастных стандартов, ни возрастных лимитов. Возраст не определяет стандарты психического развития. Возрастные особенности существуют лишь внутри индивидуальных, в единстве с ними. При этом, во-первых, чем ребенок старше и, во-вторых, чем процессы сложней, тем большую роль играют индивидуальные особенности, тем значительнее индивидуальные различия (см., например, данные о минимальных и максимальных словарях детей). <...>

Изучая процесс индивидуального развития человека, его становление и выделяя в нем различные этапы — младенца, преддошкольника, дошкольника, школьника младших, средних классов, подростка, старшеклассника или юношу, нельзя забывать, что это все звенья единой цепи, единого процесса становления человека. Подросток, например, — это ребенок, становящийся взрослым. Каждый период в развитии подрастающего человека — это и *ступень*, и *переход* от одной ступени к другой. *Возрастные характеристики* заключаются для нас поэтому не в статических срезах, а в стержневых, *узловых изменениях*, характерных для данного периода.

Конкретно онтогенетическое развитие каждого человека совершается по мере того, как он проходит свой *индивидуальный жизненный путь*, и является формированием, развитием его индивидуальности. По мере этого развития человек, овладевая в процессе обучения и воспитания содержанием культуры и затем изменяя в своей трудовой деятельности действительность, изменяется сам; но в изменении, поскольку оно является развитием данной личности, сохраняется и определенная преемственность. В силу этого в самом процессе изменения, усложнения, преобразования различных его черт уже с ранних сравнительно лет часто с такой отчетливостью выступает характерный для данного человека облик, который у цельных натур с ярко выраженной индивидуальностью сохраняется в наиболее общих своих чертах на протяжении всей сознательной жизни.

В итоге развития в жизнь вступает и в жизни дальше формируется личность — субъект практической и теоретической деятельности. <...>

ЧАСТЬ ТРЕТЬЯ

ВВЕДЕНИЕ

Для того чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних взаимосвязях, нужно прежде всего найти ту «клеточку», или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве.

При этом под «клеточкой», или «ячейкой», мы разумеем не какой-то экстракт или сгусток «чистой» психики, а в соответствии с нашей общей концепцией такое *психофизическое* единство, в которое заключены основные моменты психики в их реальных взаимосвязях, обусловленных конкретными материальными обстоятельствами и взаимоотношениями индивида с окружающим его миром.

«Ячейкой», или «клеточкой», в этом смысле является любой акт жизнедеятельности у животного, деятельности у человека. Каждый акт, который совершает обладающее психикой существо, всегда включает более или менее сложное, более или менее непосредственное или опосредованное единство сенсорных и моторных, рецептивных и действенных, познавательных и приспособительных или воздейственных моментов. «Клеточка», или «ячейка», психологии в нашем понимании не является чем-то неизменным, всегда себе равным. Она продукт развития, и на различных ступенях развития сама она изменяется, приобретает различное содержание и структуру. «Клеточка», о которой мы говорим, не абстрактный, всегда себе равный, тожественный элемент. Генетический, исторический принцип распространяется и на нее. Различие психики на разных ступенях развития находит себе отражение и в различии соответствующей «клеточки»[1].

---

[1] Эта *генетическая*, исторически изменяющаяся на разных этапах развития сущность «клеточки», или «единицы», анализа в психологии до сих пор недостаточно учитывается многими психологами и философами, особенно современными последователями культурно-исторической теории, разработанной Л. С. Выготским. Поэтому полезно разобраться в позициях С. Л. Рубинштейна и Л. С. Выготского по данному, принципиально важному вопросу. Если Л. С. Выготский считал, что единицей анализа является такой «продукт», который «обладает *всеми основными свойствами, присущими целому*» (*Выготский Л. С.* Соч.: В 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 15), то для С. Л. Рубинштейна «единица» психического изначально содержит в себе лишь «зачатки всех элементов или сторон психики» (см. с. 163 наст. книги). Легко видеть, что у Л. С. Выготского недостаточно учтена именно развивающаяся сущность «клеточки», так как последняя уже изначально и сразу обладает всеми основными свойствами *целого.*

Отметим также и эволюцию в трактовке С. Л. Рубинштейном этой проблемы. Если в «Основах общей психологии» (1940, 1946) он в качестве «единицы» деятельности и поведения рассматривает

В элементарном акте поведения существа, находящегося на низших ступенях эволюционного ряда, в частности в рефлекторном акте, рецепция является стороной, неотделимым моментом рефлекторной реакции. По мере восхождения ко все более высоко организованным видам поведения происходит все большее расчленение и дифференциация образа рецепции и образа действия. Однако между ними сохраняется теснейшая связь и взаимозависимость; при этом объективное раскрытие образа, отраженного в психике, совершается лишь через отражение в действии. В предшествующей части, посвященной психическому развитию, мы, изучая различные по своим психологическим особенностям формы поведения, по существу и занимались изучением этой основной «ячейки», или «клеточки», на различных уровнях развития.

Применительно к человеку, к изучению которого мы теперь переходим, такой клеточкой является любое действие как единица его деятельности. Наш ответ, выдвигающий действие как акт — у человека сознательный и действенный, отражает наше понимание человеческой личности. Человек не рефлекторная машина, он не человек-машина Ж. О. Ламетри, но он и не пассивное, лишь созерцательное существо. Он *сознательное, мыслящее существо, но все же не декартовский человек, который существует, только поскольку мыслит*, и не фейербаховский, бытие которого сводится к чувственной созерцательности. Он субъект практической и теоретической деятельности, субъект практики и истории. Он познает мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя. В нем раскрывается все более глубокий внутренний план, целый внутренний мир, который далеко выходит за пределы любого единичного действия и никак не исчерпывается им. Но этот внутренний мир переживания, сознания, ширится и углубляется в человеке по мере того, как человек, преобразуя внешний мир, все дальше и глубже проникает в него. Связь между действенностью и сознанием человека сохраняется; они взаимопроникают друг в друга. Само сознание человека несет в себе печать действенности; само действие человека становится сознательным актом, который, направляясь на осознанную цель, исходит из осознанных мотивов и подвергается сознательному регулированию.

У человека также это единство, эта «клеточка», на различных ступенях исторического и индивидуального развития имеет разное содержание и структуру: на ранних начальных ступенях познавательная сторона этого единства носит чувственный характер, она выступает в виде ощущения и чувственного восприятия; первичный акт человеческой деятельности имеет по преимуществу чувственно-практический характер. На высших ступенях развития в познавательной стороне этого единства все больший удельный вес приобретают интеллектуальные моменты, сначала относительно элементарные, непосредственно вплетенные в ткань материальной практической деятельности; затем из нее выделяется, приобретая относительную самостоятельность, идеальная, теоретическая деятельность. Однако и при этом всякий акт конкретной деятельности всегда включает единство познавательных и воздейственных моментов, и на высших ступенях познание становится все более действенным, действие все более сознательным.

действие (изначально практическое) и *поступок*, то в 50-е гг. «единицей» психического для него становится целостный акт *психического* отражения объекта субъектом, включающий единство познавательного и аффективного компонентов (см. дополнение к гл. I настоящей книги и комментарий к нему). *(Примеч. сост.)*

На вопрос — что является «ячейкой», или «клеточкой», психологии, традиционная психология сознания отвечает: *ощущение, представление, идея*; поведенческая психология говорит: *реакция* или *рефлекс*. Каждый из этих ответов выражает определенную общую концепцию. Концепция психологии сознания утверждает чисто созерцательную, бездейственную сознательность; концепция поведенческой психологии — бессознательную действенность, механическую активность или слепую импульсивность. Наш ответ — *действие* принципиально отличен как от одной, так и от другой из этих противоположных точек зрения: в качестве предмета психологии выступает *психическое переживание* и т. д., но это психическое содержание не обособляется, а включается в качестве *производного компонента* в жизнь и деятельность *человека.*

Действие выступает у человека сначала как акт практической деятельности; затем из практической деятельности выделяется деятельность теоретическая. Над внешним действием надстраивается, выделившись из него, *внутреннее действие*. В одном и другом случае действие как «единица» деятельности, взятое в его *психологическом* содержании, — это акт, который исходит из определенных *мотивов* и направляется на определенную *цель*; учитывая условия, в которых эта цель достигается, действие выступает как *решение* встающей перед индивидом *задачи*. Действие как такой сознательный целеполагающий акт выражает основное специфическое отношение человека к миру: в нем человек — часть мира—выступает как сила, сознательно изменяющая и преобразующая мир. Такое отношение характерно только для человека, и для человека оно самое характерное. В аспекте этого отношения должно быть поэтому раскрыто все содержание психики и все специфические для нее отношения.

Если от этой основной «ячейки», какой является так понимаемое действие, хотеть продвинуться еще глубже в самую толщу всех взаимоотношений, определяющих психику человека, то можно лишь, конкретизируя специфическую природу человеческого действия, от действия перейти к *поступку*. Под поступком мы разумеем при этом такое действие человека, в котором выявляется его *общественная* природа, т. е. такой акт поведения, в котором ведущее значение приобретает отношение человека к другим людям.

Каждое действие человека неизбежно включено в систему общественных отношений; всякое отношение к вещи косвенно, опосредованно необходимо заключает в себе и то или иное отношение к человеку. Через отношение к вещам, в человеческом обществе всегда включенным во взаимоотношения между людьми, человек всегда соотносится с человеком. Но в некоторых действиях или актах поведения именно это отношение становится ведущим: оно определяет мотивы поведения и все его внутреннее психологическое содержание. Эти действия мы и называем поступками. Через изучение поступков мы глубже всего проникаем в психологию человеческой личности.

Признание действия основной «клеточкой», или «ячейкой», психологии означает, что *в действии* психологический анализ может вскрыть зачатки всех элементов психологии.

В самом деле, всякое действие исходит из тех или иных побуждений, в силу которых оно совершается. Психологический анализ действия, т. е. анализ психологической стороны действия, таким образом, с внутренней необходимостью приводит к анализу побуждений, из которых оно исходит. Побуждение к деятельности лежит первично в какой-то потребности, испытываемой субъектом,

совершающим действие, в интересах, в многообразных проявлениях направленности человека. Поэтому психологический анализ действий человека неизбежно переходит в анализ направленности действующего индивида. В действиях и поступках проявляется характер человека (выражающийся в направленности его действий и поступков), его темперамент (сказывающийся в импульсивности, в силе и скорости действий) и его способности (обусловливающие совершенство исполнения). Таким образом, анализ действия вскрывает его мотивы, выявляет направленность, темперамент и характер, способности личности, — словом, все ее свойства, все стороны ее психического облика.

Потребности — исходные побуждения к деятельности — означают испытываемую человеком нужду в чем-то вне его находящемся. Они выражают его зависимость от мира и направленность на него. В своих потребностях человек выступает одновременно как пассивное и активное, как страстное существо. Состояние потребности — это пассивно-активное состояние. Его пассивный аспект выражается в положительном или отрицательном — в зависимости от состояния удовлетворения потребности — аффективном состоянии; его активный аспект — в стремлении, влечении, желании, в которых элементы аффективной и волевой сторон психики представлены в неразрывном единстве. Поэтому психологический анализ действия с необходимостью включает изучение аффективно-эмоциональной и волевой сторон психики.

При этом, для того чтобы потребность поднялась над уровнем неосознанного влечения и хоть в какой-то мере ориентировала действие на предмет, необходимо, чтобы этот предмет дифференцировался в своих чувственных качествах, отражаясь в различных видах ощущений; сплошь и рядом, в частности, не очень интенсивная потребность впервые активируется рецепцией служащего для ее удовлетворения предмета. Таким образом, действие, направленное на предмет, служащий для удовлетворения вызвавшей его потребности, необходимо предполагает чувствительность, ощущение, и психологический анализ действия с внутренней необходимостью должен поэтому обратиться к изучению ощущений. Однако только самые слепые инстинктивные действия пускаются в ход отдельным сенсорным раздражителем, например, запахом, независимо от более разностороннего восприятия предмета. Уже более совершенные инстинктивные действия ориентируются по предмету в его наиболее простых и жизненно важных (как-то — пространственных) отношениях; действия же не инстинктивные и вовсе невозможны без восприятия предмета. Поэтому психологический анализ строения действия, дифференцирующий *предметное действие* от элементарной сенсомоторной реакции, с внутренней необходимостью включает переход от рецепции к перцепции, от одного лишь ощущения как дифференцировки раздражителя к предметному восприятию. Это две внутренние взаимосвязанные стороны единого целого. Предметное действие необходимо включает предметное восприятие, и наличие предметного восприятия объективно раскрывается через предметное действие.

Но для ориентировки действия на предмет, служащий для удовлетворения потребности, одного лишь восприятия как чувственной дифференцировки предмета, выделения его из окружающего явно недостаточно. Для этого нужно, чтобы послуживший однажды для удовлетворения потребности предмет узнавался в дальнейшем; для этого необходимо, другими словами, наличие какой-то, хотя бы самой элементарной, мнемической функции. Какую-то, хотя бы самую

элементарную, мнемическую функцию предполагает всякий индивидуально приобретенный акт, даже условно-рефлекторная реакция. Каждое предметное восприятие, опознающее предмет, необходимо включает ее в качестве своего компонента, каждое предметное действие, ориентирующееся на определенный предмет, тоже предполагает узнавание и объективным ходом своего совершения часто обнаруживает наличие узнавания.

Но об узнавании можно говорить только там, где служащий для удовлетворения потребности предмет налицо, дан в восприятии. Однако плохо обстояло бы дело с удовлетворением человеческих потребностей, если бы оно было ограничено только данными в непосредственном восприятии предметами. Само протекание действий индивида сплошь и рядом обнаруживает их направленность на отсутствующий предмет. Оно, значит, предполагает наличие воспроизведенного образа этого предмета, представления, т. е. воспроизведение, а не только узнавание.

Далее, протекание действия, в случаях его повторности в тех же или однородных условиях, сплошь и рядом обнаруживает изменение его последующего протекания в зависимости от результатов предшествующего и закрепление в дальнейшем того образа действия, который дал благоприятные результаты. Этот факт *обучаемости* в плане действия включает и предполагает у индивида *память*.

Памятью можно было бы ограничиваться в психологическом анализе лишь таких действий, которые объективно выражались бы в приспособлении. Но там, где, как это наблюдается в специфичных для человека действиях, имеет объективно место не просто приспособление к действительности, а изменение, преобразование ее, там психологический анализ действия с необходимостью приводит от воспроизводящего к преобразующему отображению действительности — от памяти к воображению. Действие, преобразующее действительность, создающее что-то новое, — это внешняя, объективная форма существования воображения, которое в этом действии формируется и проявляется.

Уже перенос действия из одной ситуации в другую, однородную, но не тожественную с ней, заключает в себе элементы, зачатки генерализации, обобщения и абстракции. Но, направляясь на определенную цель, на достижение определенного и особенно нового, лишь предвосхищаемого результата, действие не всегда может осуществляться посредством переноса уже выработавшихся приемов. Совершаясь в условиях, изменившихся коренным образом, оно требует нахождения новых средств, а для этого необходимо осознание существенных для хода действия отношений, связей, зависимостей, т. е. мышления. Иногда эта работа мысли вплетена в самый ход действия, и действие, которое тут же, на ходу, прокладывает себе новые пути, выступает таким образом как внешняя объективная форма существования мышления. Иногда сам ход действия, средства, которые вводятся для достижения его конечного результата, обнаруживают предварительную, до и вне его совершившуюся, работу мысли, обобщающей данные, далеко выходящие за пределы той ситуации, в которой совершается действие. Любая техническая операция в промышленности, основывающаяся на знании законов физики, может служить тому примером. Работа мысли, совершающаяся в данном случае *вне* действия, обнаруживается в действии же, в его сложно опосредованном отношении к ситуации, в которой оно совершается. Анализ действия в его соотношении с ситуацией, в которой оно совершается,

обнаруживая детерминированность действия соотношениями, выходящими за пределы отдельных частных ситуаций, в которых оно совершалось и совершается, вскрывает за ним опосредующую его работу мышления.

С развитием представлений, воображения, мышления связано развитие и аффективно-эмоциональной стороны психики. На основе аффективной чувствительности развивается многообразие различных чувств и эмоций. Находясь всегда в том или ином соотношении с вызывающими ее побуждениями, потребностями, интересами, деятельность обычно включает и ту или иную эмоциональную характеристику. Эмоции рождаются в действии из соотношения действия с побуждениями, потребностями, интересами, его вызывающими, и развиваются по ходу действия в зависимости от существа стоящей перед индивидом задачи и его отношения к ней. Поэтому в каждом действии заключены также хотя бы зачатки эмоциональности.

Зачатки воли в виде стремлений, тенденций, являющихся активной стороной потребности, заключены в побуждениях любого действия; каждое действие включает в себя этот исходный момент в развитии воли. Он первично выражен в сенсорно-аффективной чувствительности и неотрывен от чувствительности и аффективности. Воля включает, далее, осознание цели действия, вытекающей из вызвавших его потребностей, и сознательное подчинение поставленной цели всего хода действия. Такой целенаправленный сознательный характер носит всякое специфически человеческое действие, структура которого сформировалась в труде, всегда направленном на производство определенного продукта, на определенный результат. Осознание цели и предвидение результата отличает волевое действие от инстинктивного и выражается в самом его протекании.

Волевое действие в более узком и специфическом смысле слова, связанное с борьбой мотивов, усилием, преодолением трудностей, возникает в том частном случае, когда проявляется противоречие, конфликт между желанной целью и тягостными средствами или последствиями ее осуществления и совершение действия предполагает подчинение конфликтных тенденций основному устремлению. В тех случаях, когда конфликт тенденций оказывается очень тяжелым, вынужденное торможение очень сильной тенденции — сверхмерно трудным, сознательное регулирование действия — непосильным, волевое действие превращается в импульсивное действие, в аффективную разрядку; такое действие теряет собственно сознательно целенаправленный характер.

Нормальное волевое действие включает и более или менее аффективные тенденции, и их сознательный контроль на основе работы мысли по анализу средств и учету последствий своих поступков. Если познавательные и эмоциональные процессы выделяются как частные стороны в психологическом анализе действия, то воля, с одной стороны, выступает как свойство личности, с другой — сливается с человеческим действием в целом.

Таким образом, в действии, как «клеточке», или «ячейке», представлены зачатки всех элементов или сторон психики. При этом особенно важно то, что в нем они представлены не во внешних искусственных соотношениях, продиктованных какой-нибудь классификационной схемой, которая объединяет то, что с точки зрения избранного ею классификационного принципа представляется однородным, общим, часто не считается с тем, что реально связано; в действии все стороны психики выступают в тех взаимосвязях, в которых они реально существуют в действительности.

В целях углубленного научного познания правомерно, однако, и даже совершенно необходимо начать изучение различных сторон психики с анализа отдельных функций и процессов, выделяемых научным анализом из реального целого, в которое они включены, и их рассмотрение — в известной абстракции от других его сторон. Но понятия функции и процесса, к которым приводит аналитическое изучение психики, требуют еще предварительного уточнения.

Понятие функции в психологии возникло в противовес единовластию ассоциативной психологии. Рассмотрение психических процессов как функций означало введение в психологию функциональной, «физиологической», точки зрения[1] в противовес «анатомической» точке зрения ассоциативной психологии, которая посредством своего рода вивисекции расчленила психику на отдельные элементы. Но при этом функции обычно в функциональной психологии надстраивались над содержанием сознания, которое по-прежнему мыслилось как совокупность элементов, данных в ощущениях, представлениях и т. д. Функции, таким образом, противопоставляются содержанию явлений сознания как чистые акты или деятельности «чистого сознания». В этом заключается первая, чреватая серьезными последствиями идеалистическая ошибка, с которой связана традиционная форма функциональной концепции в психологии.

С идеализмом традиционная функциональная психология соединяет механицизм. Разложение сознания на пучок функций является не менее механистической концепцией, чем разложение его на совокупность элементов или «явлений», если сознание при этом рассматривается только как простая сумма или связка функций.

Одновременно и идеалистический, и механистический характер традиционной функциональной психологии заставляет поставить вопрос о том, в какой мере наша психология может быть психологией функций.

Мы сохраняем понятие *функции*, но, уточняя его, ограничиваем поле его применения. Учитывая физиологический аспект, в нем выраженный, мы и ограничиваем понятие функции только теми психофизическими проявлениями, которые однозначно определяются в плане психофизиологического функционирования. Мы будем в соответствии с этим пониманием функции говорить о чувствительности как об определенной органической функции, имеющей однозначный смысл в плане психофизиологического функционирования. Возможно также говорить о мнемической функции, имея в виду то специфическое явление, что, по-видимому, в силу функциональных свойств нервной системы данные чувствительности закрепляются и затем, при соответствующих условиях, воспроизводятся. Аналогично можно говорить о тонической функции, проявляющейся в темпераменте, в аффективной возбудимости и пр. Все это примеры функций в точном, собственном смысле слова.

---

[1] «Мы можем, — писал Э. Б. Титченер в 1897 г. в статье “The Postulates of Structural Psychology” (“Постулаты структурной психологии”), — установить в современной психологии точное соответствие с современной биологией. Как в одной, так и в другой существуют три способа рассмотрения... Первая цель экспериментальной психологии заключается в анализе структуры психики, в выделении из сознания элементарных процессов... Ее задача — вивисекция». В результате психика превращается в совокупность элементарных процессов, протекающих в организме при определенных условиях. Но наряду с этим он признает, что правомерно заняться и вопросами «духовной физиологии», т. е. проблемой функции. Он даже предсказывает функциональной психологии «большое будущее», но считает, что «на сегодняшний день (в 1897 г.) лучшие надежды психологии связаны с продолжением структурного анализа психики».

Так понимаемое *учение о психофизических функциях, психофизиология*, должно стать первой основной, существенной частью общей системы психологии. Учение о психофизических функциях образует первый план, как бы основание системы психологии. Его разработка — большая и существенная задача дальнейших исследований.

Наличие чувствительности как функции не превращает, однако, восприятие в функцию. Восприятие — уже сложный процесс, в котором участвуют различные стороны психической деятельности. В нем участвует чувствительность, но предпосылкой его является, как мы уже видели и еще увидим дальше, известный уровень развития тонической функции; помимо того, в процессе восприятия участвует осмысливание, воспроизведение прошлого опыта и т. д. Восприятие не является функцией в том же смысле, в каком функцией является чувствительность. Правильнее будет трактовать его как сложный, но все же специфический процесс.

Точно так же существует, очевидно, в плане психофизиологического функционирования *мнемическая функция*, являющаяся общей психофизиологической основой многообразных процессов, которые относятся к области памяти. Сюда включаются процессы запоминания и заучивания, существенно отличающиеся от запечатления материала, которое можно было бы отнести к одной лишь мнемической функции: в них участвует мышление в более или менее сложном единстве с речью; они являются волевыми операциями и т. д. Это сложные процессы, в которых участвуют разные функции и разные стороны сознания. Мы поэтому выделяем как не сводимый к функциям существенный объект изучения психологии — *психические процессы.* Психические процессы возникают на функциональной основе, но не сводятся к ней.

Наметив таким образом в системе понятий, которыми должна будет в дальнейшем оперировать психология, дифференциацию функций и процессов, мы не сочли необходимым отразить это существенное для внутреннего содержания системы психологии деление во внешней структуре настоящей книги. Поскольку в ней внимание фактически сосредоточено на изучении процессов и деятельности, а функции рассматриваются лишь как основы и компоненты процессов, мы не выделяем их структурно. Это отнюдь не значит, что мы не придаем их специальному изучению особого значения. В данной работе в связи с основной теоретической задачей надо было центр тяжести перенести на изучение других образований следующего, надстраивающегося над функциями, плана. Вообще же мы придаем очень большое принципиальное значение изучению психофизических функций в их отношении к аппаратам, с одной стороны, к более сложным психическим процессам, с другой. Такое изучение функций должно и могло бы вскрыть переход от физического (физиологического) к качественно от него отличному, но неразрывно с ним связанному психическому. Разрешить эту проблему в духе подлинного психофизического единства можно, впрочем, лишь в плане широкого генетического исследования.

Психические процессы, как и функции, могут найти себе выражение в специфическом содержании: функция чувствительности — в ощущениях, процессы памяти — в воспроизведенных образах представления. Элементарное содержание, связанное с функциями, образует как бы состав психической жизни; более сложные образования, возникающие в психических процессах, — образы восприятия, представления и т. п. — составляют ее качественно новое содер-

жание. Все психические процессы, как и функции, рассматриваются нами в единстве с их специфическим содержанием. Этим преодолевается один из существеннейших пороков той функциональной психологии, которая, противопоставляя функции содержанию, превратила их в «чистые» акты.

Говоря о психических процессах, мы различаем процессы познавательные, эмоциональные и можем также говорить о волевых процессах. Однако, различая мыслительные, или интеллектуальные, эмоциональные и волевые процессы, мы не устанавливаем этим никакого дизъюнктивного деления аналогично тому, как это делала психология, которая делила психику, или сознание, на интеллект, чувство и волю. Один и тот же процесс может быть и, как правило, бывает и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Эмоциональный процесс, например, в действительности никогда не сводится к «чистой», т. е. абстрактной, эмоциональности; он всегда включает в каком-то единстве и взаимопроникновении не только эмоциональные, но и интеллектуальные моменты, — так же как интеллектуальный процесс мышления включает обычно в той или иной мере эмоциональные моменты, а не сводится к «чистой», т. е. абстрактной, изолированно взятой интеллектуальности. Речь для нас идет не о том, что эмоция находится в единстве и взаимосвязи с мышлением или мышление с эмоцией, а о том, что само мышление как реальный психический процесс уже является единством интеллектуального и эмоционального, а эмоция — единством эмоционального и интеллектуального.

Таким образом, когда мы анализируем последовательно интеллектуальные, или познавательные, эмоциональные и волевые процессы, речь собственно идет о характеристике единых и в то же время многообразных психических процессов по преобладающему в каждом таком процессе интеллектуальному, эмоциональному или волевому компоненту. Каждый психический процесс может быть охарактеризован по отношению к каждому из них. Мы характеризуем его как интеллектуальный, эмоциональный или волевой по тому преобладающему в нем компоненту, который накладывает в данном случае свой определяющий отпечаток на процесс в целом.

Психические процессы, включая в себя в качестве компонентов те или иные психофизические функции, в свою очередь включаются в те или иные конкретные формы деятельности, внутри которых и в зависимости от которых они формируются. Так, психология может и должна изучать процесс мышления в общих закономерностях его протекания, отличающих мыслительный процесс, например, от элементарного ассоциативного процесса. Реально этот мыслительный процесс обычно осуществляется в ходе какой-то конкретной деятельности — практической трудовой деятельности, разрешающей определенную производственную задачу, деятельности изобретателя, рационализирующего этот производственный процесс, в теоретической работе ученого, разрешающего какую-то задачу, или, наконец, в учебной деятельности учащегося, усваивающего в процессе учения добытые уже наукою знания. Осуществляясь реально в различных видах конкретной деятельности, психические процессы в ней же и формируются. И только изучая их в реальном контексте этой деятельности, можно вскрыть не только более частные, но и самые *общие* закономерности психических процессов как действительно *содержательные* закономерности.

Смысл традиционной функциональной психологии, трактующей все сложные психические процессы как функции, заключался в том, чтобы представить их как

проявления, зависящие исключительно от внутренних условий, от имманентных особенностей организма, духа, личности. Принципиальными предпосылками — осознанными или неосознанными — такой функциональной психологии являются биологизаторские представления о том, что все психические функции являются продуктом имманентного созревания организма, или идеалистические теории, согласно которым различные, все более высокие проявления психики являются результатом саморазвития духа. В действительности протекание психических процессов и их специфические особенности зависят от конкретных материальных условий, в которых они протекают. Поэтому подлинное преодоление основных пороков функциональной психологии достигается не оговорками о таком или ином понимании функций, неправомерно пытающимися отожествить их с тем, что уже ни в каком смысле не является функцией, и не разговорами о межфункциональных связях, а лишь включением в план психологического исследования деятельности, в которой реально формируются психика и специфические особенности различных психических функций и процессов.

Под деятельностью мы понимаем активность субъекта, направленную на изменение мира, на производство или порождение определенного объективированного продукта материальной или духовной культуры. Деятельность человека выступает сперва как практическая, материальная деятельность. Затем из нее выделяется деятельность теоретическая. Всякая деятельность состоит обычно из ряда актов — действий или поступков; будучи актами субъекта, они имеют по внутреннему своему содержанию определенное психологическое строение: они исходят из тех или иных *побуждений,* или *мотивов,* и направляются на определенную цель. Поскольку в различных условиях эта цель должна и может быть достигнута различными способами («операциями») или путями («методами»), действие превращается в разрешение *задачи*[1]. Поскольку единство действия определяется единством результата, являющегося *целью* субъекта, а способы действия дифференцируются в зависимости от различия *условий*, в которых эта цель осуществляется, одно и то же действие может и должно в разных условиях осуществляться различными способами. В результате из действия или в составе его выделяются отдельные звенья, определенные частичные операции, связанные с определенными объективными условиями. Закрепляясь, эти частичные операции автоматизируются и в качестве навыков переносятся из одного действия в другое. Дифференциация условий, в которых происходит действие, нахождение способов действия, адекватных условиям, закрепление связи первых со вторыми и т. п. — все это связано с включением в действие целого ряда психических процессов как подчиненных процессуальных его компонентов. Так, в деятельности, направленной вовсе не на наблюдение или запоминание, нечто может непроизвольно быть воспринято, замечено, может и запечатлеться, запомниться. Здесь восприятие и запоминание протекают и совершаются как процессы в более специальном и буквальном смысле слова, обозначающем простое протекание и смену психических явлений. Здесь не столько субъект намеренно за чем-то наблюдает и что-то запоминает, сколько нечто непроизвольно в нем совершается — запечатлевается, запоминается и т. п. Но затем с выделением теоретической деятельности из деятельности практической ряд психических процессов сам приобретает строение деятельности, — во-первых, в том отношении,

[1] Вопросы строения действия специально изучаются у нас А. Н. Леонтьевым.

что они становятся сознательными, целенаправленными актами субъекта: непроизвольное восприятие переходит в целенаправленное наблюдение, непроизвольное всплывание воспоминаний — в припоминание и воспроизведение, непроизвольное запечатление — в намеренное заучивание и т. д. Таким образом, психические процессы (восприятие, мышление и т. д.), выступая первично как процессуальные психические компоненты какой-нибудь конкретной деятельности, затем и сами строятся как формы внутренней, теоретической деятельности[1].

Для строения деятельности при этом существенно не только то, что она исходит от *субъекта*, но также — и никак не в меньшей мере — и то, что она направляется на *объект* и в самом внутреннем содержании обусловлена им. Эта сторона деятельности человека также запечатлевается в содержании и строении сознания. Менее всего можно в духе традиционной феноменалистической психологии видеть специфику психологического исследования в том, что оно рассматривает психические процессы и образования лишь как имманентное проявление субъекта безотносительно к объекту. Пока какое-нибудь ощущение рассматривается лишь как имманентное проявление субъекта, до тех пор оно может служить разве только индикатором физиологического процесса, состояния рецептора, а не предметом собственно психологического исследования.

Как ни парадоксально это звучит для всякого, стоящего на традиционных психологических позициях, — собственно *психологическое* исследование начинается лишь там, где ощущения, вообще психические явления берутся в их отношении к *объективной* действительности, которую они специфическим образом отражают. Только там, где, в частности, ощущения берутся в таком аспекте, как отражение качеств *вещей*, опосредованное деятельностью органов чувств, а не только как функция этих органов, мы переходим от физиологии органов чувств к собственно *психологическому* изучению ощущений (и восприятий). Только изучая восприятие цвета *вещей*, можно дать действительно *психологическую*, а не абстрактно психофизиологическую трактовку ощущения цвета.

Наше положение в силу своей общности относится, само собой разумеется, не только к зрительным ощущениям, но в равной мере и ко всем другим, вообще ко всем психическим процессам и явлениям. В частности, подлинно психологическое исследование слуха начинается там, где мы переходим от ощущений звука «вообще», могущего в этой абстракции от объективной сферы, в которую он включен, служить лишь индикатором какого-то изменения чувствительности в плане физиологии органов чувств, к ощущению и восприятию звуков *музыки* и *речи*, т. е. определенных объективных сфер, на которые направлено сознание. Неправильно было бы думать, что там, где начинается изучение звуков *музыки* или *речи,* начинается область какой-то специальной или прикладной психологии (психологии музыки, речи и т. п.) и кончается область общей психологии. В действительности область общей психологии (в отличие от психофизиологии как специальной области психологии, пограничной с физиологией органов чувств) здесь именно и начинается. Но при этом, конечно, общая психология

[1] Эти выделяемые С. Л. Рубинштейном различия и взаимосвязи между *процессуальными* психическими компонентами какой-либо деятельности субъекта, с одной стороны, и всей в целом *деятельностью* субъекта, с другой, станут в дальнейшем одним из исходных пунктов для сопоставления друг с другом мышления, восприятия и т. д. как *процесса* и как *деятельности* (см. фрагмент в конце гл. I настоящей книги). *(Примеч. сост.)*

слуха изучает ощущения звуков музыки и речи в их *общих* закономерностях, которые, однако, лишь на этом специфическом материале могут быть раскрыты.

Этот своеобразный сдвиг и специфическая ориентация психологического исследования относятся в силу своей принципиальной общности, конечно, не только к сенсорике, но и к сознанию в целом. *Сознание человека в целом имеет направленную на объект структуру человеческого действия.* Так, всякий мыслительный акт является по существу своему решением задачи, которая выходит за пределы субъекта: в процессе ее решения *объективное предметное содержание задачи опосредует и определяет мыслительный процесс.* В силу этого логика вещей — объектов мысли — входит в психику индивида определяющим началом и более или менее адекватно отражается в его мышлении. Аналогично: порожденное общественной жизнью объективное моральное содержание входит в волю человека, потому что оно объективно заключено в целях, которыми детерминируется волевое действие; *через цели действия объективное содержание входит во внутреннее содержание сознания и определяет его.* Из объекта — в процессе действенного и познавательного проникновения в него — черпает сознание свое предметно-смысловое содержание. Сознание человека формируется в практической и теоретической деятельности. Поэтому система психологии не может ограничиться изучением психических процессов: она должна включить и психологию деятельности.

Третья часть настоящей книги, посвященная изучению восприятия, памяти, мышления и т. д., изучает или по крайней мере стремится в той мере, в какой это на данном этапе оказалось возможным автору, изучить их в плане действия как компоненты практической деятельности и формы деятельности теоретической. Тем не менее область психологии не может быть ограничена сферой тех проблем, которые эта третья часть охватывает. Она все же ставит себе целью в правомерной научной абстракции изучение воображения, мышления, эмоций как специфических сторон психики. Но воображение плюс мышление, плюс чувство и т. д., взятые в их общих закономерностях, не дают еще в сумме психологии игры, например. В игре, в учении, в труде — вообще в каждом виде деятельности все эти психические процессы даны в новых связях, определяемых не психическими процессами самими по себе, а теми реальными, материальными условиями, в которых реально совершается данная деятельность, представляющая специфическое отношение человека к действительности; специфическое же отношение к действительности определяется системой общественных отношений, в которые включен человек. Поэтому перед нами в четвертой части встает задача изучения психологии человеческой деятельности в новом специфическом плане.

Понятие деятельности сплошь и рядом употребляется в очень широком и неопределенном смысле. Подобно тому как в физиологии, например, говорят о высшей нервной деятельности, о сердечной и секреторной деятельности и т. п., в психологии стали говорить о психической деятельности, отожествляя при этом деятельность и активность. Мы различаем эти понятия. Хотя первичным и основным видом человеческой деятельности является материальная, практическая деятельность, неправильно было бы ограничивать деятельность практической деятельностью, производящей материальный продукт. Но нельзя вместе с тем, с другой стороны, отожествлять деятельность человека в подлинном специфическом смысле этого слова с активностью субъекта вообще. Деятельность в

собственном смысле — это предметная деятельность, это практика. Деятельность и действие предполагают воздействие, изменение действительности, порождение объективированного продукта — будь то материальной или духовной культуры, — который входит в общественный оборот. Последнее обстоятельство — вхождение в общественный оборот, т. е. включение в общественную жизнь и выполнение в ней определенных общественных функций, является тоже существенным моментом деятельности. Именно из общественных функций, выполняемых деятельностью, рождается ее специфическая мотивация. Наблюдение, мышление и т. д. не смогли бы и психологически превратиться в особую теоретическую деятельность, если бы в ходе общественного развития теоретическая деятельность не выделилась в процессе разделения труда как особая общественная функция. Поэтому деятельность — в том числе и теоретическая — должна иметь доступную для внешнего мира материальную форму существования. Изучение психологии деятельности в этом плане ставит перед нами в четвертой части новые задачи. Эта часть не противопоставляется предыдущим, а, продолжая, вбирает их, включая в новые связи.

Но всякое действие и всякая деятельность предполагают действующего индивида, субъекта этой деятельности. Сам этот субъект и его психические свойства проявляются и формируются в деятельности. От изучения психологии деятельности мы переходим к изучению психических свойств личности. В итоге система психологии включает помимо общего учения *о психике, о сознании* и *самосознании* учение: 1) о *психофизических функциях*, 2) о психических процессах, 3) о психическом строении деятельности и 4) о психических свойствах личности.

Возникает еще один вопрос: какова должна быть логика, последовательность изложения системы психологических знаний? Поскольку личность бесспорно является субъектом деятельности и сознания, — тем, *кто* мыслит, чувствует, действует, от кого исходят действия, — на первый взгляд представляется естественным и правильным начинать с личности как реального и конкретного субъекта всех действий, мыслей и чувств. И точно так же, поскольку каждое действие и всякая деятельность исходят из тех или иных побуждений, на первый взгляд, представляется правильным начинать с потребностей и интересов как исходных побуждений и уже затем переходить, скажем, к ощущению, эмоции, воле. На самом деле это совсем не так. В процессе познания, т. е. познавательного проникновения мысли в свой предмет, то, что в действительности является исходным пунктом для мышления, которое должно проникнуть в свой предмет, освоив и раскрыв все его определения, неизбежно выступает как результат. Потребность, служащая исходным побуждением к действию, — это *испытываемая* или *осознаваемая* нужда в чем-нибудь, т. е. нужда, отраженная в психике — в ощущениях (в частности, органических, поскольку дело касается органических потребностей), в эмоциях и т. д. Пока содержание этих психических явлений, в которых проявляется потребность, не раскрыто, потребность — и точно так же интерес — будут неизбежно выступать в качестве пустой, бессодержательной абстракции или в качестве биологических либо социологических категорий, неправомерно психологизируемых.

Поэтому *не несмотря* на то, что потребность в действительности является исходным для целого ряда психических проявлений, а *именно поэтому* мы в ходе психологического познания не исходим из нее, а идем к ней, раскрывая ее

многообразные психические проявления. Познание же психологии личности в целом выступает у нас как конечный результат *не несмотря* на то, а *именно потому*, что психология личности в ее реальной конкретности является исходным предметом психологического изучения.

При любой попытке начать построение психологии с учения о личности из него неизбежно выпадает всякое конкретное психологическое содержание; психология личности подменяется метафизическими или социологическими рассуждениями о личности, которая при этом неправомерно психологизируется. Это и не может быть иначе. Лишь выделив сначала путем анализа из уже данного живого конкретного целого личности более абстрактные определения ее психологии — отдельные функции, процессы, — психологическое познание может, пройдя через многообразные определения различных сторон психики, раскрыть психологию личности в ее конкретной целостности.

Таковы методологические основания того пути, которым мы идем, — от аналитического изучения психических процессов (в которые мы включаем как компонент функции) к психологии деятельности; от психологии деятельности — к психическим свойствам личности, определяющим общий ее психологический облик, к самосознанию личности, в котором она выступает, отраженная в своем самосознании как конкретное живое единство[1].

---

[1] Здесь С. Л. Рубинштейн реализует в построении системы психологических категорий идущий от Г. В. Ф. Гегеля и К. Маркса методологический принцип восхождения от абстрактного к конкретному, подробный и оригинальный анализ которого он осуществил позднее в своем философско-психологическом труде «Бытие и сознание» (М., 1957. С. 106—125 и др.). *(Примеч. сост.)*

Глава VII

ОЩУЩЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ

ОЩУЩЕНИЕ

Ощущение, сенсорика всегда более или менее непосредственно связаны с моторикой, с действием, рецептор — с деятельностью эффекторов. Рецептор возникает как орган с пониженным порогом раздражения, приспособленный к тому, чтобы обеспечить ответное действие даже при незначительном воздействии на организм.

Ощущение — это, во-первых, начальный момент сенсомоторной реакции; во-вторых, результат сознательной деятельности, дифференциации, выделения отдельных чувственных качеств внутри восприятия.

Ощущение и восприятие теснейшим образом связаны между собой. И одно, и другое являются чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе воздействия ее на органы чувств: в этом их единство. Но *восприятие* — осознание чувственно данного *предмета* или явления; в восприятии перед нами обычно расстилается мир людей, вещей, явлений, исполненных для нас определенного значения и вовлеченных в многообразные отношения, этими отношениями создаются осмысленные ситуации, свидетелями и участниками которых мы являемся; *ощущение* — отражение отдельного чувственного *качества* или недифференцированные и неопредмеченные *впечатления* от окружающего. В этом последнем случае *ощущения* и *восприятия* различаются как *две разные формы* или *два различных отношения сознания к предметной действительности*. Ощущение и восприятие, таким образом, едины и различны.

На вопрос: что раньше? — ощущение ли предшествует восприятию так, что восприятие строится на ощущениях, или первично дано восприятие и ощущение выделяется в нем, — единственно правильный ответ гласит: ощущение предшествует восприятию, и восприятие предшествует ощущению. Ощущение как компонент сенсомоторной реакции предшествует восприятию: генетически оно первичнее[1]; оно имеется там, где нет еще восприятия, т. е. *осознания* чувственно

[1] Впоследствии С. Л. Рубинштейн выделил генетически более раннее психическое явление, которое он обозначил как «чувственное впечатление». Это впечатление возникает при *различении* раздражителей при помощи механизма, приспособленного для соответствующей рецепции и *наследствен-*

данного предмета. Вместе с тем ощущение выделяется в результате анализа наличного восприятия. Этот анализ — не лишенная реального бытия абстракция и не искусственная операция экспериментатора в лабораторных условиях, а реальная познавательная деятельность человека, который в восприятии явления или предмета выделяет его качества. Но выделение качества — это уже сознательная аналитическая деятельность, которая предполагает абстракцию, соотнесение, классификацию. Ощущение, таким образом, — это и очень элементарная, и очень высокая «теоретическая» деятельность, которая может включать относительно высокие степени абстракции и обобщения, возникшие на основе воздействия общественного человека на объективную действительность. В этом его аспекте оно выделяется на основе восприятия и предполагает мышление.

Как в одном, так и в другом случае ощущение — это не только чувственный образ или, точнее, компонент его, но также деятельность или компонент ее. Будучи сначала компонентом сенсомоторной реакции, ощущение становится затем содержанием сознательной познавательной деятельности, направленной на соответствующее качество предмета или явления. Ощущение — это всегда единство чувственного содержания и деятельности, процесса.

Чувствительность формируется в действии, которое она *афферентирует* и регулирует, и ее развитие — дифференцированность, тонкость и точность ощущений — существенно зависит от действия. Так, филогенетическое развитие чувствительности у животных существенно зависит от того, какие раздражители являются для них биологически значимыми, связанными с процессом их жизнедеятельности, поведения, приспособления к среде.

Целый ряд наблюдений и экспериментов подтверждает это положение. Так, в опытах с «дрессировкой» пчел обнаружилось, что дифференцировка легче на сложные геометрические формы и не резко отличающиеся между собой, но «цветкоподобные»; наоборот, на формы не «ботанические» выработка дифференцировок затруднена (К. Фриш). <...> Биологическая адекватность раздражителя обусловливает в ходе развития его физиологическую значимость, а не наоборот.

Подобно этому у человека дальнейшее развитие все более тонких ощущений неразрывно связано с развитием общественной практики; порождая новые предметы с новыми, все более совершенными качествами, она порождает и новые «чувства», способные все более совершенно и сознательно их отображать (см. об историческом развитии сознания). <...>

РЕЦЕПТОРЫ

Рецептор — орган, специально приспособленный для рецепции раздражений, легче, чем прочие органы или нервные волокна, поддается раздражению; он отличается особенно низкими порогами раздражения, т. е. его чувствительность,

---

но закрепленного в ходе эволюции под воздействием раздражителей, жизненно важных для организма. Ощущение же возникает по мере того, как наследственно закрепленная, безусловно-рефлекторная основа чувственного впечатления обрастает *условно-рефлекторными* связями (см.: *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. С. 73—74). На основе идеи о чувственном впечатлении как первичном психическом явлении была разработана гипотеза о пренатальном (внутриутробном) возникновении психики у человека (см.: *Брушлинский А. В.* О природных предпосылках психического развития человека. М., 1977. С. 37—44). *(Примеч. сост.)*

обратно пропорциональная порогу, особенно высока. В этом первая особенность рецептора как специализированного аппарата: обладая особенно большой чувствительностью, он специально приспособлен для рецепции раздражений.

При этом рецепторы приспособлены для рецепции не любых раздражителей. Каждый рецептор специализируется применительно к определенному раздражителю. <…> Так, образуются тангорецепторы, приспособленные к рецепции прикосновения, густорецепторы — для рецепции вкусовых раздражений, стиборецепторы — для обонятельных, приспособленные для рецепции звука и света фоно- и фоторецепторы.

Таким образом, специальная приспособленность к рецепции раздражений, выражающаяся в особо высокой чувствительности, — во-первых, и приспособленность к рецепции специальных раздражителей, т. е. специализация рецепторов по виду раздражителей, — во-вторых, составляют основные черты, характеризующие рецепторный аппарат.

В парадоксальной форме специализация органов чувств, или рецепторов, выражается в том, что и неадекватный раздражитель, воздействуя на определенный рецептор, может вызвать специфические для него ощущения. Так, сетчатка дает световые ощущения при воздействии на нее как светом, так и электрическим током или давлением («искры из глаз сыплются» при ударе). Но и механический раздражитель может дать ощущение давления, звука или света в зависимости от того, воздействует ли он на осязание, слух или зрение. <…> Основываясь на этих фактах и опираясь на специализацию «органов чувств», Й. Мюллер выдвинул свой принцип специфической энергии органов чувств. Основу его составляет бесспорное положение, заключающееся в том, что все специфицированные ощущения находятся в определенном соотношении с гистологически специфицированными органами, их обусловливающими. Это правильное положение, подтверждаемое обширными психофизиологическими данными, завоевало принципу специфической энергии органов чувств универсальное признание у физиологов.

На этой основе Мюллер выдвигает другую идею, согласно которой ощущение зависит не от природы раздражителя, а от органа или нерва, в котором происходит процесс раздражения, и является выражением его специфической энергии. Посредством зрения, например, по Мюллеру, познается несуществующий во внешнем мире свет, поскольку глаз наш доставляет впечатление света и тогда, когда на него действует электрический или механический раздражитель, т. е. в отсутствие физического света. Ощущение света признается выражением специфической энергии сетчатки: оно — лишь субъективное состояние сознания. Включение физиологических процессов в соответствующем аппарате в число объективных, опосредующих условий ощущения превращается, таким образом, в средство отрыва ощущения от его внешней причины и признания субъективности ощущения[1]. Из связи субъекта с объектом ощущение превращается во включенную между субъектом и объектом завесу.

---

[1] В данном случае, как и в некоторых других, С. Л. Рубинштейн довольно близко подходит к будущей формулировке своего принципа детерминизма (внешние причины опосредуются внутренними условиями). Здесь он справедливо подчеркивает, что физиологические и психические процессы должны быть включены в состав (внутренних) условий, опосредующих внешние воздействия, и это опосредствование, вопреки Й. Мюллеру, означает не отрыв познающего субъекта от познаваемого объекта, а, напротив, взаимосвязь между ними. С позиций вышеуказанного принципа

Стоит подойти к интерпретации того позитивного фактического положения, которое лежит в основе субъективно-идеалистической надстройки, возведенной над нею Мюллером, чтобы те же факты предстали в совсем ином освещении. В процессе биологической эволюции сами органы чувств формировались в реальных взаимоотношениях организма со средой, под воздействием внешнего мира. Специализация органов чувств совершалась под воздействием внешних раздражителей; воздействие внешнего мира формирует сами рецепторы. Рецепторы являются как бы анатомически закрепленными в строении нервной системы отпечатками эффектов процессов раздражения. Нужно, собственно, говорить не столько о специфической энергии органов чувств, сколько об органах чувств специфической энергии. «Специфическая энергия» органов чувств или нервов, взятая в генетическом плане, выражает, таким образом, пластичность нерва по отношению к специфичности внешнего раздражителя. Источники специфичности нужно первично искать не внутри, а во вне. Она свидетельствует не о субъективности ощущения, а об его объективности. Эта объективность, конечно, не абсолютная. Ощущение и степень его адекватности действительности обусловлены и состоянием рецептора, а также и воспринимающего организма в целом. Существуют и иллюзии, и галлюцинации, существуют обманы чувств. Но именно поэтому мы и можем говорить о некоторых показаниях чувств как иллюзиях, галлюцинациях и обманах чувств, что они в этом отношении отличаются от других объективных, адекватных действительности показаниях органов чувств. Критерием для различения одних от других служит действие, практика, контролирующая объективность наших ощущений как субъективного образа объективного мира.

Элементы психофизики

Наличие зависимости ощущений от внешних раздражений заставляет поставить вопрос о характере этой зависимости, т. е. об основных закономерностях, которым она подчиняется. Это центральный вопрос так называемой психофизики. Ее основы заложены исследованиями Э. Вебера и Г. Фехнера. Оформление она получила в «Элементах психофизики» (1859) Фехнера, оказавших значительное влияние на дальнейшие исследования. Основной вопрос психофизики — это вопрос о порогах. Различают *абсолютные* и *разностные* пороги ощущения или *пороги ощущения* и *пороги различения.*

Исследования по психофизике установили прежде всего, что не всякий раздражитель вызывает ощущение. Он может быть так слаб, что не вызовет никакого ощущения. Мы не слышим множества вибраций окружающих нас тел, не видим невооруженным глазом множества постоянно вокруг нас происходящих микроскопических изменений. Нужна известная минимальная интенсивность раздражителя для того, чтобы вызвать ощущение. Эта минимальная интенсивность раздражения называется *нижним* абсолютным порогом. Нижний порог дает количественное выражение для чувствительности: чувствительность рецеп-

---

детерминизма С. Л. Рубинштейн осуществил впоследствии блестящий анализ трудов Й. Мюллера и Г. Гельмгольца, во многом заложивших основы современной психофизиологии органов чувств (см.: *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. Раздел «Об ощущении». С. 43—50). *(Примеч. сост.)*

тора выражается величиной, обратно пропорциональной порогу: $E = I/J$, где E — чувствительность и J — пороговая величина раздражителя.

Наряду с нижним существует и *верхний* абсолютный порог, т. е. максимальная интенсивность, возможная для ощущения данного качества. В существовании порогов рельефно выступает диалектическое соотношение между количеством и качеством. Эти пороги для различных видов ощущений различны. В пределах одного и того же вида они могут быть различны у различных людей, у одного и того же человека в разное время, при различных условиях.

За вопросом о том, имеет ли вообще место ощущение определенного вида (зрительное, слуховое и т. д.), неизбежно следует вопрос об условиях различения различных раздражителей. Оказалось, что наряду с абсолютными существуют разностные пороги различения. Э. Вебер установил, что требуется определенное соотношение между интенсивностями двух раздражителей для того, чтобы они дали различные ощущения. Это соотношение выражено в законе, установленном Вебером: *отношение добавочного раздражителя к основному должно быть величиной постоянной:*

$$\frac{\Delta J}{J} = K,$$

где J обозначает раздражение, ΔJ — его прирост, K — постоянная величина, зависящая от рецептора.

Так, в ощущении давления величина прибавки, необходимой для получения едва заметной разницы, должна всегда равняться приблизительно $^1/_{30}$ исходного веса, т. е. для получения едва заметной разницы в ощущении давления к 100 г нужно добавить 3,4 г, к 200 — 6,8 г, к 300 — 10,2 г и т. д. Для силы звука эта константа равна $^1/_{10}$, для силы света — $^1/_{100}$ и т. д.

Дальнейшие исследования показали, что закон Вебера действителен лишь для раздражителей средней величины: при приближении к абсолютным порогам величина прибавки перестает быть постоянной. Наряду с этим ограничением закон Вебера допускает, как оказалось, и расширение. Он применим не только к едва заметным, но и ко всяким различиям ощущений. Различия между парами ощущений кажутся нам равными, если равны геометрические соотношения соответствующих раздражителей. Так, увеличение силы освещения от 25 до 50 свечей дает субъективно такой же эффект, как увеличение от 50 до 100.

Исходя из закона Вебера, Фехнер сделал допущение, что едва заметные разницы в ощущениях можно рассматривать как равные, поскольку все они — величины бесконечно малые, и принять их как единицу меры, при помощи которой можно численно выразить интенсивность ощущений как сумму (или интеграл) едва заметных (бесконечно малых) увеличений, считая от порога абсолютной чувствительности. В результате он получил два ряда переменных величин — величины раздражителей и соответствующие им величины ощущений. *Ощущения растут в арифметической прогрессии, когда раздражители растут в геометрической прогрессии*. Отношение этих двух переменных величин можно выразить в логарифмической формуле:

$$E = K \log J + C,$$

где K и C суть некоторые константы. Эта формула, определяющая зависимость интенсивности ощущений (в единицах едва заметных перемен) от интенсивнос-

ти соответствующих раздражителей, и представляет собой так называемый *психофизический закон Вебера—Фехнера.*

Допущенная при этом Фехнером возможность суммирования бесконечных, а не только конечных разностей ощущений, большинством исследований считается произвольной. Помимо того нужно отметить, что ряд явлений, вскрытых новейшими исследованиями чувствительности, не укладывается в рамки закона Вебера—Фехнера. Особенно значительное противоречие с законом Вебера—Фехнера обнаруживают явления протопатической чувствительности, поскольку ощущения в области протопатической чувствительности не обнаруживают постепенного нарастания по мере усиления раздражения, а по достижении известного порога сразу же появляются в максимальной степени. Они приближаются по своему характеру к типу реакций по принципу «все или ничего». Не согласуются, по-видимому, с законом Вебера—Фехнера и некоторые данные современной электрофизиологии органов чувств.

Дальнейшие исследования Г. Гельмгольца, подтвержденные П. П. Лазаревым, заменили первоначальную формулировку закона Вебера—Фехнера более сложной формулой, выражающей общий принцип, управляющий всеми явлениями раздражения. Однако и попытка Лазарева выразить переход раздражения в ощущение в математических уравнениях не охватывает всего многообразия процессов чувствительности.

Пороги и, значит, чувствительность органов никак не приходится представлять как некие раз и навсегда фиксированные неизменные лимиты. Целый ряд исследований советских авторов показал их чрезвычайную изменчивость. Так, А. И. Богословский, К. Х. Кекчеев и А. О. Долин показали, что чувствительность органов чувств может изменяться посредством образования интерсенсорных условных рефлексов (которые подчиняются вообще тем же законам, что и обычные двигательные и секреторные условные рефлексы). Очень убедительно явление сенсибилизации было выявлено в отношении слуховой чувствительности. Так, А. И. Бронштейн[1] констатировал понижение порогов слышимости под влиянием повторяющихся звуковых раздражений. Б. М. Теплов обнаружил резкое понижение порогов различия высоты в результате очень непродолжительных упражнений (см. с. 204—205). В. И. Кауфман — в противовес тенденции К. Сишора, Г. М. Уиппла и др. рассматривать индивидуальные различия порогов звуковысотной чувствительности исключительно как неизменяющиеся природные особенности организма — экспериментально показал, во-первых, зависимость порогов (так же как самого типа) восприятия высотных разностей от характера музыкальной деятельности испытуемых (инструменталисты, пианисты и т. д.) и, во-вторых, изменяемость этих порогов (и самого типа) восприятия высотных разностей. Кауфман поэтому приходит к тому выводу, что способность различения высоты звука в зависимости от конкретных особенностей деятельности данной личности может в известной мере изменяться. Н. К. Гусев пришел к аналогичным результатам о роли практики дегустации в развитии вкусовой чувствительности. <...>

Пороги чувствительности существенно сдвигаются в зависимости от отношения человека к той задаче, которую он разрешает, дифференцируя те или иные

---

[1] *Бронштейн А. И.* О синтезирующем влиянии звукового раздражения на орган слуха // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1936. Т. I. Вып. 4: Сообщения 1 и 2; Т. II. Вып. 5: Сообщение 3.

чувственные данные. Один и тот же физический раздражитель одной и той же интенсивности может оказаться и ниже, и выше порога чувствительности и, таким образом, быть или не быть замеченным в зависимости от того, какое значение он приобретает для человека: появляется ли он как безразличный момент окружения данного индивида или становится значимым показателем условий его деятельности. Поэтому, чтобы исследование чувствительности дало сколько-нибудь законченные результаты и привело к практически значимым выводам, оно должно, не замыкаясь в рамках одной лишь физиологии, перейти и в план психологический. Психологическое исследование имеет, таким образом, дело не только с *«раздражителем»*, но и с *предметом*, и не только с *органом*, но и с *человеком*. Этой более конкретной трактовкой ощущения в психологии, связывающей его со всей сложной жизнью личности в ее реальных взаимоотношениях с окружающим миром, обусловлено особое значение психологического и психофизиологического, а не только физиологического, исследования для разрешения вопросов, связанных с нуждами практики.

Психофизиологические закономерности

Характеристика ощущений не исчерпывается психофизическими закономерностями. Для чувствительности органа имеет значение и физиологическое его состояние (или происходящие в нем физиологические процессы). Значение физиологических моментов сказывается прежде всего в явлениях *адаптации*, в приспособлении органа к длительно воздействующему раздражителю; приспособление это выражается в изменении чувствительности — понижении или повышении ее. Примером может служить факт быстрой адаптации к одному какому-либо длительно действующему запаху, в то время как другие запахи продолжают чувствоваться так же остро, как и раньше. <…>

С адаптацией тесно связано и явление *контраста*, которое сказывается в изменении чувствительности под влиянием предшествующего (или сопутствующего) раздражения. Так, в силу контраста обостряется ощущение кислого после ощущения сладкого, ощущение холодного после горячего и т. д. Следует отметить также свойство рецепторов задерживать ощущения, выражающееся в более или менее длительном *последействии* раздражений. Так же как ощущение не сразу достигает своего окончательного значения, оно не сразу исчезает после прекращения раздражения, а держится некоторое время и лишь затем постепенно исчезает. Благодаря задержке при быстром следовании раздражений одного за другим происходит слияние отдельных ощущений в единое целое, как, например, при восприятии мелодий, кинокартины и пр.

Дифференциация и специализация рецепторов не исключает их взаимодействия. Это *взаимодействие* рецепторов выражается, во-первых, во влиянии, которое раздражение одного рецептора оказывает на пороги другого. Так, зрительные раздражения влияют на пороги слуховых, а слуховые раздражения — на пороги зрительных, точно так же на пороги зрительных ощущений оказывают влияние и обонятельные ощущения (см. дальше).

На взаимодействии рецепторов основан метод сенсибилизации одних органов чувств, и в первую очередь глаза и уха, путем действия на другие органы чувств слабыми или кратковременными, адекватными для них, раздражениями.

Взаимосвязь ощущений проявляется, во-вторых, в так называемой синестезии. Под *синестезией* разумеют такое слияние качеств различных сфер чув-

ствительности, при котором качества одной модальности переносятся на другую, разнородную, — например, при цветном слухе качества зрительной сферы — на слуховую. Формой синестезии, относительно часто наблюдающейся, является так называемый цветной слух (audition coloree). У некоторых людей (например, у А. Н. Скрябина; в ряде случаев, которые наблюдал А. Бине; у мальчика, которого исследовал А. Ф Лазурский; у очень музыкального подростка, которого имеет возможность наблюдать автор) явление цветного слуха выражено очень ярко. Отдельные выражения, отражающие синестезии различных видов ощущений, получили права гражданства в литературном языке; так, например, говорят о кричащем цвете, а также о теплом или холодном колорите и о теплом звуке (тембре голоса), о бархатистом голосе.

Теоретически природа этого явления не вполне выяснена. Иные авторы склонны объяснять его общностью аффективных моментов, придающих ощущениям различных видов один и тот же эмоционально-выразительный характер.

Взаимодействие рецепторов выражается, наконец, в той взаимосвязи ощущений, которая постоянно происходит в каждом процессе восприятия любого предмета или явления. Такое взаимодействие осуществляется в совместном участии различных ощущений, например зрительных и осязательных, в познании какого-нибудь предмета или его свойства, как-то — форма, фактура и т. п. (Даже тогда, когда непосредственно в восприятии участвует лишь один рецептор, ощущения, которые он нам доставляет, бывают опосредованы данными другого. Так, при осязательном распознавании формы предмета, когда зрение почему-либо выключено, осязательные ощущения опосредуются зрительными представлениями.) В самом осязании имеет место взаимодействие собственно кожных ощущений прикосновения с мышечными, кинестетическими ощущениями, к которым при ощущении поверхности предмета примешиваются еще и температурные ощущения. При ощущении терпкого, едкого и т. п. вкуса какой-нибудь пищи к собственно вкусовым ощущениям присоединяются, взаимодействуя с ними, ощущения осязательные и легкие болевые. Это взаимодействие осуществляется и в пределах одного вида ощущений. В области зрения, например, расстояние влияет на цвет, ощущения глубины — на форму и т. д. Из всех форм взаимодействия эта последняя, конечно, важнейшая, потому что без нее вообще не существует восприятия действительности.

КЛАССИФИКАЦИЯ ОЩУЩЕНИЙ

Так как ощущение возникает в результате воздействия определенного физического раздражения на соответствующий рецептор, то первичная классификация ощущений исходит, естественно, из рецептора, который дает ощущение данного качества или «модальности».

В качестве основных видов ощущений различают кожные ощущения — прикосновения и давления, осязание, температурные ощущения и болевые, вкусовые и обонятельные ощущения, зрительные, слуховые, ощущения положения и движения (статические и кинестетические) и *органические* ощущения (голод, жажда, половые ощущения, болевые, ощущения внутренних органов и т. д.).

Различные модальности ощущений, так резко друг от друга отдифференцированные, сложились в процессе эволюции. И по настоящее время существуют еще далеко не достаточно изученные интермодальные виды чувствительности.

Такова, например, вышеотмеченная вибрационная чувствительность, которая связывает тактильно-моторную сферу со слуховой и в генетическом плане (по мнению ряда авторов, начиная с Ч. Дарвина) является переходной формой от осязательных ощущений к слуховым.

Вибрационное чувство — это чувствительность к колебаниям воздуха, вызываемым движущимся телом. Физиологический механизм вибрационной чувствительности еще не выяснен. По мнению одних исследователей, она обусловлена костями, но не кожей (М. фон Фрей и др.); другие считают вибрационную чувствительность тактильно-кожной, признавая за костями лишь резонаторно-физическую функцию (В. М. Бехтерев, Л. С. Минор и др.). Вибрационное чувство является промежуточной, переходной формой между тактильной и слуховой чувствительностью. Одни исследователи (Д. Катц и др.) включают ее в тактильную чувствительность, отличая, однако, вибрационное чувство от чувства давления; другие сближают ее со слуховой. В частности, школа Л. Е. Комендантова считает, что тактильно-вибрационная чувствительность есть одна из форм восприятия звука. При нормальном слухе она особенно не выступает, но при поражении слухового органа эта ее функция ясно проявляется. Основное положение «слуховой» теории заключается в том, что тактильное восприятие звуковой вибрации понимается как диффузная звуковая чувствительность. Представители этой теории придерживаются той точки зрения, что тактильно-вибрационная чувствительность — этап развития слуха.

Обычно при наличии слуха и прочих основных видов чувствительности вибрационные ощущения, если и участвуют в осязательных ощущениях, все же сколько-нибудь значительной самостоятельной роли не играют. Однако иногда они выступают очень отчетливо. Могу привести один пример из собственных наблюдений.

Я шел как-то, задумавшись, по улице. В руках у меня был сверток; я держал его за натянутую бечевку, которой он был перевязан. Погруженный в размышления, я и не видел, и не слыхал того, что происходило вокруг. Вдруг я рукой воспринял отчаянный гудок автомобиля, находящегося уже почти вплотную около меня. Собственно слуховое впечатление от гудка я осознал уже после того, как воспринял его рукой в виде вибраций. Первоначально я буквально услышал гудок автомобиля в вибрирующей руке.

Особое практическое значение вибрационная чувствительность приобретает при поражениях зрения и слуха. В жизни глухих и слепоглухонемых она играет большую роль. Слепоглухонемые благодаря высокому развитию вибрационной чувствительности узнавали приближение грузовика и других видов транспорта на далеком расстоянии. Таким же образом посредством вибрационного чувства слепоглухонемые узнают, когда к ним в комнату кто-нибудь входит.

В некоторых случаях развитие вибрационной чувствительности и особенно умение пользоваться ею достигает такого совершенства, что позволяет слепоглухонемым улавливать ритм музыки, что имело место у Елены Келлер. <...>

Исходя специально из свойств раздражителей, различают механическую чувствительность, включающую осязательные ощущения, кинестетические и т. д.; близкую к ней акустическую, обусловленную колебаниями твердого тела; химическую, к которой относятся обоняние и вкус; термическую и оптическую.

Все рецепторы по месту их расположения подразделяются на три группы: интероцепторы, проприоцепторы и экстероцепторы; соответственно различают интеро-, проприо- и экстероцептивную чувствительность. <...>

В генетическом плане выдвигается еще одна классификация видов чувствительности, представляющая существенный интерес. Она исходит из скорости

регенерации афферентных волокон после перерезки периферического нерва, которую Г. Хэд наблюдал на экспериментах, произведенных им над самим собой.

Интерпретируя свои наблюдения о последовательном восстановлении чувствительности после перерезки нерва, Хэд приходит к признанию двух различных видов чувствительности — протопатической и эпикритической. *Протопатическая* чувствительность — более примитивная и аффективная, менее дифференцированная и локализованная. *Эпикритическая* чувствительность — более тонко дифференцирующая, объективированная и рациональная; вторая контролирует первую. Для каждой из них существуют особые нервные волокна, которые регенерируют с различной скоростью. Волокна, проводящие протопатическую чувствительность, Хэд считает филогенетически более старыми, примитивными по своему строению и поэтому восстанавливающимися раньше, в то время как эпикритическая чувствительность проводится волокнами филогенетически более молодой системы и более сложно построенной. Хэд считает, что не только афферентные пути, но и центральные образования у протопатической и эпикритической чувствительности разные: высшие центры протопатической чувствительности локализуются, по Хэду, в таламусе, а эпикритической чувствительности — в филогенетически более поздних корковых образованиях. В нормальных условиях протопатическая чувствительность контролируется эпикритической посредством тормозящего воздействия коры на таламус и нижележащие области, с которыми связана протопатическая чувствительность.

При всем интересе, который вызывает теория Хэда, она является все же лишь гипотезой и притом гипотезой, которая некоторыми оспаривается[1].

В этом вопросе необходимо расчленить две стороны: во-первых, вопрос о правомерности противопоставления двух видов чувствительности как генетически последовательных ступеней, располагающих каждая особым видом афферентных волокон, и, во-вторых, вопрос о наличии функциональных различий между теми или иными видами нормальной чувствительности, выражающихся в более аффективном, менее дифференцированном характере одной и более перцептивном, дифференцированном, рациональном характере другой.

Оставляя открытым первый вопрос, относящийся к специфическому ядру учения Хэда, можно считать бесспорным положительный ответ на второй. Для того чтобы в этом убедиться, достаточно взять, например, органическую чувствительность, которая доставляет нам по большей части трудно локализуемые, размытые, трудно дифференцируемые ощущения с настолько яркой аффективной окраской, что каждое такое ощущение (голода, жажды и т. д.) трактуется так же, как чувство. Их познавательный уровень, степень дифференцированности субъективно-аффективных и объективно-предметных моментов в них существенно разнятся.

Каждое ощущение, будучи отражающим действительность органическим процессом, включает в себя неизбежно полярность, двусторонность. Оно, с одной стороны, отражает какую-то сторону действительности, действующей на рецептор в качестве раздражителя, с другой — в нем в какой-то мере отражается состояние организма. С этим связано наличие в чувствительности, в сенсорике, с одной стороны, аффективных, с другой — перцептивных, созерцательных моментов. Обе

---

[1] *Сепп Е. К.* К критике теории Хэда о протопатической и эпикритической чувствительности // Невропатология и психиатрия. 1937. Т. VI. № 10.

эти стороны представлены в ощущениях в единстве. Но в этом единстве обычно одна сторона в большей или меньшей степени подавляет другую. В одних случаях в сенсорике в той или иной мере преобладает аффективный, в другой перцептивный характер, первый по преимуществу в тех видах чувствительности, которые служат главным образом для регулирования внутренних взаимоотношений организма; второй — в тех, которые по преимуществу регулируют его взаимоотношения с окружающей средой.

Более примитивная чувствительность была, по-видимому, первоначально нерасщепленным, недифференцированным единством перцептивных, аффективных и моторных моментов, отражая нерасчлененные свойства объекта и состояние субъекта. В дальнейшем развитие чувствительности идет по разным направлениям; с одной стороны, виды чувствительности, связанные с регулированием внутренних взаимоотношений, сохраняют аффективный характер; с другой — в интересах правильного приспособления, а затем и воздействия на среду необходимо отображать вещи в их объективных свойствах, независимых от субъекта. Поэтому в процессе биологической эволюции стали формироваться все более специализированные, относительно замкнутые аппараты, которые оказались, таким образом, все более приспособленными к тому, чтобы выражать не общее состояние организма, а отражать возможно более безлично, объективно свойства самих вещей.

В физиологическом плане это обусловлено тем, что периферическое раздражение само по себе не обусловливает однозначно ощущение, а является лишь начальной фазой процесса, в который включены и высшие центры. Притом по мере развития центрального аппарата коры центрифугальные иннервации (идущие от центра к периферии), по новейшим данным, играют, по-видимому, в деятельности сенсорных систем почти столь же значительную роль, как и центрипетальные (идущие от периферии к центру). Это регулирование деятельности отдельных сенсорных систем центральными факторами рационализирует чувствительность и служит в конечном счете тому, чтобы, как бы корректируя локальное раздражение, привести сенсорные качества в сознании в максимальное соответствие с объектом.

Проблема чувствительности разрабатывалась первоначально в плане психофизиологии, которая была по существу частью физиологии. Лишь в последнее время она поднимается в собственно психологическом плане. В психофизиологии ощущения рассматриваются лишь как индикатор состояния органа. Собственно психологическое исследование ощущений начинается там, где ощущения рассматриваются не только как индикаторы состояния органа, а как отражения свойств воспринимаемых объектов. В этом своем взаимоотношении к объекту они являются вместе с тем и проявлением субъекта, индивида, его установок, потребностей, его истории, а не только реакций органа. Психология человека изучает чувствительность человека, а не деятельность органов чувств самих по себе. При этом всякий конкретный процесс ощущения осуществляется конкретным индивидом и зависит от его индивидуальных особенностей, более непосредственно — от его восприимчивости и впечатлительности, т. е. свойств его темперамента.

Переходя к изучению ощущения, мы пойдем от менее дифференцированных и опредмеченных интероцептивных ощущений и проприоцептивных к более дифференцированным и опредмеченным экстероцептивным и от контактрецепторов к дистантрецепторам.

Этот порядок изложения, в котором интероцепция предшествует экстероцепции, никак не означает какого-либо генетического приоритета первой над второй. По-видимому, генетически первичной была рецепция, в которой экстероцептивные и интероцептивные моменты не были еще расчленены; при этом главное значение принадлежало компонентам *экстероцептивным.*

ОРГАНИЧЕСКИЕ ОЩУЩЕНИЯ

Органическая чувствительность доставляет нам многообразные ощущения, отражающие жизнь организма. Органические ощущения связаны с органическими потребностями и вызываются в значительной мере нарушением автоматического протекания функций внутренних органов. К органическим ощущениям относятся ощущения голода, жажды, ощущения, идущие из сердечно-сосудистой, дыхательной и половой системы тела, а также смутные, трудно дифференцируемые ощущения, составляющие чувственную основу хорошего или плохого общего самочувствия.

Исследования последних десятилетий привели к открытию в самых разнообразных внутренних органах рецепторов, с деятельностью которых связаны органические ощущения. Все эти рецепторы относятся к категории *интероцепторов* по классификации Ч. Шеррингтона. Оказалось, что интероцепторы заложены на всем протяжении пищеварительного тракта (во всех трех его слоях), во всех органах брюшной полости, в печени, селезенке, в легких, в сердце и в кровеносных сосудах. Интероцепторы воспринимают раздражения механического, химического и физико-химического характера. Импульсы, идущие из множества различных интероцепторов, расположенных в различных внутренних органах, и составляют в здоровом состоянии чувственную основу «общего самочувствия»; в патологических случаях они вызывают ощущения нездоровья, разбитости, подавленности. При болезненных процессах (воспалении и т. п.) в том или ином органе появляются болевые ощущения, размытые и не всегда ясно локализуемые.

Сердце долгое время считалось органом, лишенным чувствительности. Однако эта точка зрения, поддерживавшаяся многими учеными, — после работ Цимсека, Даниэлополу, М. М. Губергрица, Е. К. Плечкова, Лериша, А. А. Зубкова и др. — должна быть оставлена. Оказалось, что кровеносные сосуды обильно иннервированы чувствительными нервами, причем рецепторы сосудов могут воспринимать как изменения давления внутри сосудов, так и изменения химического состава крови. Деятельность этих рецепторов имеет отношение к ощущению головной боли, тяжести в голове и т. д.

Существенное значение для общего самочувствия и для работоспособности человека имеют рецепторы пищеварительного тракта. «...Сильно раздражающие влияния на внешнюю поверхность тела, — писал И. П. Павлов, — тормозят действие всего пищеварительного канала. Почему же не предположить наоборот? Почему пищеварительный канал не может также влиять угнетающим образом на жизнь других органов?»[1]. Исследования Дмитренко, С. И. Гальперина, Могендовича и др. показали, что механические, термические и химические

---

[1] *Павлов И. П.* Статьи по физиологии нервной системы: Лабораторные наблюдения над патологическими рефлексами в брюшной полости // Полн. собр. трудов. М.; Л., 1940. Т. I. С. 336.

воздействия сказываются на состоянии многих других органов. С деятельностью интероцепторов пищеварительного тракта связаны также и ощущения голода и жажды.

Голод и ощущения, его сопровождающие, стали предметом многочисленных исследований. Вначале полагали, что ощущение голода вызывается пустотой желудка. Это мнение основывалось по преимуществу на ряде житейских наблюдений (уменьшение чувства голода при стягивании живота поясом и т. п.). Однако более тщательное наблюдение, экспериментальные и клинические факты привели к тому выводу, что ощущение голода не может вызываться пустотой желудка, так как ощущение голода обычно появляется значительно (иногда на несколько часов) позже того, как желудок опорожнен. С другой стороны, ощущение голода может, как показал эксперимент, пройти в результате инъекции пептонов в кровь, — значит, независимо от наполнения желудка.

В противовес этой периферической теории голода была выдвинута теория, утверждающая, что ощущение голода центрального происхождения (М. Шифф и др.). Согласно этой теории, обедненная при голоде кровь своим измененным химическим составом непосредственно воздействует на мозг, вызывая таким образом ощущение голода, которое затем частично проецируется в область желудка. Можно считать установленным, что пустота желудка сама по себе не вызывает ощущения голода и что в его возникновении химизм крови играет существенную роль. Однако против теории, которая сводит голод к одним лишь центральным факторам, имеются серьезные возражения. Нельзя при объяснении чувства голода игнорировать деятельность многочисленных рецепторов, находящихся в слизистой желудка и в гладкой мускулатуре его стенок. Эти рецепторы сигнализируют нервной системе о наличии, количестве и характере содержимого желудка. Экспериментальные данные, добытые У. Кенноном и М. Ф. Уошберном, которые зарегистрировали посредством введенного в желудок баллона сокращения желудка, свидетельствуют о том, что в ощущении голода существенную роль играют периферические факторы — перистальтические сокращения желудка. Однако при этом остается открытым вопрос о том, что вызывает эти сокращения. Кеннон, опираясь на ряд опытов (Е. Карлсона), склонен отнести эти сокращения за счет местного автоматизма. Г. Э. Мюллер считает, что они вызываются мозгом под воздействием изменяющегося при голоде химизма крови, так что в конечном счете ощущения голода вызываются общим состоянием организма через посредство местных сокращений желудка. Раздражения, исходящие от сокращений пустого желудка, передаются в мозг через афферентные нервы. Ощущение голода, возникающее в результате этого, отражает в сознании недостаток питательных веществ в организме.

Жажда выражается в ощущениях, локализованных во рту, глотке и верхней части пищевода. Когда жажда достигает большой силы, к этим ощущениям присоединяется сжатие глотки, вызывающее спазмические ощущения и судорожные движения глотания. К этим местным ощущениям присоединяется общее тягостное чувство.

В отношении жажды, так же как и голода, идет борьба между центральной теорией, объясняющей жажду лишь общим недостатком воды в организме, и периферическими теориями, обращающими внимание лишь на периферические явления — сухость гортани и т. п. В действительности центральные и периферические факторы взаимодействуют. Общий недостаток воды в организме, оказывая

известное влияние на общее состояние организма, дает себя знать прежде всего в слюнных железах, секреция которых содержит воду. Недостаток секреции слюнных желез влечет за собой сухость рта и глотки, вызывающую ощущение жажды (У. Кеннон). К ощущениям, обусловленным непосредственно сухостью рта и глотки и опосредованно недостатком воды в организме, присоединяются еще зарегистрированные Мюллером усиленные и учащенные сокращения пищевода. Таким образом, ощущение жажды включает и ощущение напряжения.

Острые ощущения связаны с половой сферой. Половая потребность, как и другие органические потребности, дает общие размытые ощущения и ощущения местные, локализованные в эрогенных зонах. Само собой разумеется, что половая потребность или половое влечение человека никак не может сводиться к этим ощущениям, примитивным чувственным возбуждениям. Будучи отношением человека к человеку, оно опосредовано целым миром сложнейших, специфически человеческих отношений и переживаний и само является таковым. Половое влечение у человека отражается в тончайших чувствах; здесь же пока идет речь лишь об элементарных органических ощущениях, связанных с половой сферой.

Все остальные органические потребности при нарушении органических функций, посредством которых они удовлетворяются, также дают более или менее острые ощущения. Если задержка в удовлетворении потребности вызывает более или менее острое, обусловленное напряжением, ощущение отрицательного аффективного тона, к которому, однако, порой примешивается особенно в таком случае заостренное чувство наслаждения, то удовлетворение потребности дает более или менее острое, положительно окрашенное аффективное ощущение.

Дыхательная система доставляет нам более или менее резкие ощущения при нарушении автоматически совершающейся регуляции дыхания. Не получающая надлежащего удовлетворения потребность в воздухе отражается в специфических общих и локализованных ощущениях удушья. Общие ощущения обусловлены по преимуществу нарушением нормального химизма крови, местные отражают нарушенную координацию дыхательных движений и напряжение мышц, посредством которых они осуществляются (мышц диафрагмы, грудных, межреберных мышц). Эти ощущения вызывают тенденцию к восстановлению нормального дыхания.

Внутренние органы имеют свое представительство в коре полушарий головного мозга. Ряд авторов показал, что некоторые области коры, в особенности премоторная зона, имеют близкое отношение к импульсам, приходящим в центральную нервную систему от интероцепторов. И. П. Павловым в свое время было высказано мнение о том, что полушария представляют собой грандиозный анализатор как внешнего мира, так и внутреннего мира организма. Это положение нашло себе подтверждение в многочисленных опытах К. М. Быкова и его коллег (С. И. Гальперин, Э. Ш. Айрапетянц, В. Л. Балакшина, Н. А. Алексеев-Бергман, Е. С. Иванова и др.). Быкову удалось получить многочисленные условные рефлексы на деятельность почек, слюнной железы, селезенки и других органов. <...>

Нервные импульсы, идущие от интероцепторов в центральную нервную систему, в подавляющем большинстве случаев не доходят, однако, до высших отделов коры и, изменяя функциональное состояние нервной системы, и в частности органов чувств, не дают все же ощущений. <...>

Это смутное валовое чувство составляет, по-видимому, в значительной мере сферу «подсознательного», физиологическую основу которого образует деятельность интероцепторов. Значительно более четкая осознанность, обычно свойственная данным экстероцепции и меньшая — интероцепции, в психологическом плане находит себе, как нам представляется, объяснение в нашей трактовке «механизма» осознания (см. выше) и служит тем самым ее подтверждением. Осознание для нас связано с «опредмечиванием», оно совершается через соотнесение переживания с объектом (так, осознание *влечения*, направленного на тот или иной предмет, совершается через осознание того, на какой *предмет* оно направляется). Отсюда понятно, что интероцепция должна находиться в иных условиях в отношении осознания, чем экстероцепция. Понятным отсюда оказывается и то, что данные интероцептивной чувствительности обычно осознаются, либо поскольку они косвенно соотносятся с внешними объектами (см. об осознании ощущений голода и жажды), либо поскольку само тело превращается в объект познания, основанного на данных экстероцептивной чувствительности, и органические ощущения локализуются нами на основе объективированной схемы нашего тела.

Все органические ощущения имеют — как видно — ряд общих черт.

1. Они, как правило, связаны с органическими потребностями, которые через органические ощущения обычно впервые отражаются в сознании. Недаром некоторые авторы (М. Прадинес) именуют органические ощущения «ощущениями потребностей» (sensations de besoin). Они по большей части связаны с возникновением и удовлетворением органической потребности; в частности, нарушение в течении органических функций вызывает специфические ощущения (голода, жажды, удушья и т. п.). Органические ощущения связаны обычно с напряжением. Они включают поэтому момент *динамики, влечения, стремления*, так же как ощущения, связанные с удовлетворением потребности, заключают в себе момент разрядки. Позитивный эмоциональный чувственный тон, с которым обычно связан процесс удовлетворения потребностей, усиливает заключающуюся в первоначальном ощущении напряжения тенденцию. Таким образом, органические ощущения связаны с потребностями, являясь первичным, чувственным их отражением, и содержат в себе момент стремления — первичную чувственную основу волевого напряжения.

В силу присущим им моментам напряжения и разрядки органические ощущения играют существенную роль в механизме *влечений*. Однако чувственное отражение потребностей в органических ощущениях является лишь начальным моментом в осознании человеком его потребностей. Серьезной ошибкой учения о влечениях, разработанного З. Фрейдом, является то, что оно отрывает этот начальный чувственный момент от всей последующей деятельности человека по осознанию мотивов своего поведения и ошибочно противопоставляет его ей.

2. В органических ощущениях *сенсорная*, перцептивная чувствительность еще слита с чувствительностью *аффективной*. Недаром говорят «ощущение голода» и «чувство голода», «ощущение жажды» и «чувство жажды». Все органические ощущения имеют более или менее острый *аффективный* тон, более или менее яркую эмоциональную окраску. Таким образом, в органической чувствительности представлена не только сенсорика, но и аффективность.

Органические ощущения отражают не столько какое-то свойство, сколько состояние организма. Они мало «опредмечены» и потому не всегда сознатель-

ны. Мы иногда испытываем голод, не осознавая того, что мы испытываем как голод. Органические ощущения носят часто диффузный, точно не локализуемый, размытый характер, обусловливая некоторый общий фон самочувствия. Они составляют то, что некоторые прежние авторы, в частности Т. Рибо, называли общим чувством — «синестезией» и рассматривали как чувственную основу единства личности. И. М. Сеченов усматривал в этом «смутном валовом чувстве, которое мы зовем у здорового человека чувством общего благосостояния», общий фон для того, что он называл «системными чувствами».

По воззрениям М. И. Аствацатурова, с заболеваниями внутренних органов связаны не только болевые ощущения, но и эмотивные состояния. В частности, расстройства сердечной деятельности вызывают эмоцию страха, расстройства функций печени — раздражительность, заболевания желудка — апатию, затруднения в опорожнении кишечника или мочевого пузыря — чувство беспокойства.

3. Органические ощущения, отражая потребности, обычно связаны с двигательными импульсами. Таковы, например, спазматические движения при сильной жажде, при ощущении удушья и т. д. Органические ощущения включены обычно в психомоторное единство, неразрывно сочетаясь с целым рядом намечающихся непроизвольных движений, которые, вызываясь потребностями и направляясь в порядке рефлекторного автоматизма на их удовлетворение, накладывают специфический отпечаток на соответствующие ощущения. Задержанные, заторможенные двигательные импульсы сказываются в напряжении и проявляются в двигательных тенденциях, связанных с органическими ощущениями как чувственным отражением органических потребностей. Так, ощущение голода сочетается с целой серией различных движений, отчасти направленных на удовлетворение потребности, отчасти обусловленных предвкушением ее удовлетворения, — легкие движения, слюноотделение, движения языка, губ, вторичные ощущения, представляющие кинестезию этих движений, образуют с первичным ощущением голода единый комплекс.

Таким образом, органические ощущения сплетены с различными сторонами психики — с аффективными состояниями, с влечениями и стремлениями; с самого начала отчетливо выступает связь их с потребностями, психические, сознавательные компоненты которых никак, конечно, не исчерпываются органическими ощущениями.

СТАТИЧЕСКИЕ ОЩУЩЕНИЯ

Показания о состоянии нашего тела в пространстве, его позы, его пассивных и активных движений, равно как и движений отдельных частей тела относительно друг друга, дают многообразные ощущения по преимуществу от внутренних органов, от мышечной системы и суставных поверхностей и отчасти от кожи.

В оценке положения тела в пространстве решающая роль принадлежит глубокой чувствительности. Основным органом для регулирования положения тела в пространстве является лабиринтный аппарат, а именно его вестибулярный аппарат — преддверие и полукружные каналы. Лабиринт сигнализирует положение головы в пространстве, в связи с чем происходит перераспределение тонуса мускулатуры. Целая серия экспериментальных головокружений от вращения,

от действия на лабиринтный аппарат тепла, холода, действия гальванического тока показывает, насколько решающую роль играет лабиринтный аппарат в этих состояниях.

Центральным органом, регулирующим сохранение равновесия тела в пространстве, служит преддверие лабиринта — вестибулярный аппарат, иннервируемый вестибулярным нервом, который передает раздражения от расположенных в лабиринте статоцистов.

Высшим контролирующим органом равновесия является мозжечок, с которым связан соответствующими путями вестибулярный аппарат.

В то время как вестибулярный аппарат служит для определения и регулирования положения по отношению к вертикали, для определения вращательного и ускоренного поступательного движения собственного тела служат полукружные каналы.

КИНЕСТЕТИЧЕСКИЕ ОЩУЩЕНИЯ

Ощущения движения отдельных частей тела, кинестетические ощущения вызываются возбуждениями, поступающими от проприоцепторов, расположенных в суставах, связках и мышцах[1]. Благодаря кинестетическим ощущениям человек и с закрытыми глазами может определить положение и движение своих членов. Импульсы, поступающие в центральную нервную систему от проприоцепторов вследствие изменений, происходящих при движении в мышцах, вызывают рефлекторные реакции и играют существенную роль в мышечном тонусе и координации движений. Всякое выполняемое нами движение контролируется центростремительными импульсами с проприоцепторов. Выпадение проприоцептивных раздражений влечет за собой поэтому более или менее значительное расстройство координации движений. Отчасти это нарушение координации может коррегироваться зрением. Кинестезия вообще находится в тесном взаимодействии со зрением. С одной стороны, зрительная оценка расстояний вырабатывается под контролем кинестетических ощущений; с другой стороны, вырабатывающиеся у нас в опыте, на практике зрительно-двигательные координации играют очень существенную роль в наших движениях, выполняемых под контролем зрения. В соединении со зрением, осязанием и т. д. кинестетические ощущения играют существенную роль в выработке у нас пространственных восприятий и представлений.

Роль мышечного чувства в воспитании зрения, слуха и других чувств одним из первых была подмечена выдающимся русским физиологом И. М. Сеченовым. В ряде работ и особенно в своей известной статье «Элементы мысли» Сеченов показал, что пространственное видение, глазомер осуществляются, во-первых, с помощью проприоцепторов глазных мышц, во-вторых, путем многократного сочетания оценки расстояний глазами и руками или ногами. По мнению Сеченова, мышца является анализатором не только пространства, но и времени: «Близь, даль и высота предметов, пути и скорости их движений — все это продукты мышечного чувства... Являясь в периодических движениях дробным, то

[1] Так как подавляющее большинство проприоцептивных импульсов не осознается, можно назвать удачным определение И. М. Сеченовым мышечного чувства как «темного».

же мышечное чувство становится измерителем или дробным анализатором пространства и времени»[1].

Кинестетические ощущения всегда в той или иной мере участвуют в выработке навыков. Существенной стороной автоматизации движений является переход контроля над их выполнением с экстеро- к проприоцепторам. Такой переход может иметь место, когда, например, пианист, выучив музыкальное произведение, перестает руководствоваться зрительным восприятием нот и клавиатуры, доверяясь искусству своей руки.

КОЖНАЯ ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ

Кожная чувствительность подразделяется классической физиологией органов чувств на четыре различных вида. Обычно различают рецепции: 1) боли, 2) тепла, 3) холода и 4) прикосновения (и давления). Предполагается, что каждый из этих видов чувствительности располагает и специфическими рецепторами, и особой афферентной системой.

1. БОЛЬ

Боль является биологически очень важным защитным приспособлением. Возникая под воздействием разрушительных по своему характеру и силе раздражений, боль сигнализирует об опасности для организма.

Болевая чувствительность распределена на поверхности кожи и во внутренних органах неравномерно. Имеются участки мало чувствительные к боли и другие — значительно более чувствительные. В среднем, по данным М. Фрея, на 1 см^2 приходится 100 болевых точек; на всей поверхности кожи, таким образом, должно иметься около 900 тысяч болевых точек — больше, чем точек какого-либо другого вида чувствительности.

Экспериментальные исследования дают основание считать, что распределение болевых точек является динамическим, подвижным и что болевые ощущения — результат определенной, превышающей известный предел интенсивности, длительности и частоты импульсов, идущих от того или иного раздражителя.

Согласно теории Фрея, болевая чувствительность имеет самостоятельный не только периферический, но и центральный нервный аппарат. А. Гольдшейдер и А. Пьерон это отрицают. Гольдшейдер признает единство рецепторов и периферических нервных путей для болевой и тактильной чувствительности, считая, что характер ощущения зависит от характера раздражения. Гуморальные факторы повышают болевую чувствительность. Влияние этих гуморальных факторов, а также и вегетативных, вскрывают исследования Л. А. Орбели[2]. По данным его исследований, боль — это сложное состояние организма, обусловленное взаимодействием многообразных нервных и гуморальных факторов.

Для болевой чувствительности характерна малая возбудимость. Импульсы, возникающие вслед за болевым раздражением, характеризуются медленностью проведения. Адаптация для болевых импульсов наступает очень медленно.

---

[1] *Сеченов И. М.* Элементы мысли. СПб., 1898. С. 187.

[2] *Орбели Л. А.* Боль и ее физиологические эффекты // Физиологический журнал СССР. 1936. Т. XXI. Вып. 5—6.

Психологически для боли наиболее характерен аффективный характер ощущений. Недаром говорят об ощущении боли и о чувстве боли. Ощущение боли, как правило, связано с чувством неудовольствия или страдания.

Боль, далее, относительно плохо, неточно локализуется, она часто носит иррадиирующий, размытый характер. Хорошо известно, как часто, например, при зубной боли и при болезненности внутренних органов пациенты допускают ошибки в локализации источника болевых ощущений.

В психологическом плане одни трактуют боль как специфическое ощущение, другие рассматривают ее лишь как особенно острое проявление аффективного качества неприятного. Боль является несомненно аффективной реакцией, но связана с интенсивным раздражением лишь определенных сенсорных аппаратов. Есть, таким образом, основание говорить о специфическом ощущении боли, не растворяя его в аффективно-чувственном тоне неприятного; боль вместе с тем — это яркое проявление единства сенсорной и аффективной чувствительности. Болевое ощущение может заключать в единстве с аффективным и познавательный момент. Если при ожоге проявляется лишь аффективный момент острой болевой чувствительности, то при уколе, когда болевой характер ощущения связан с осязательными моментами, в болевом ощущении, в единстве с аффективной реакцией выступает и момент чувственного познания — дифференциации и локализации болевого раздражения.

Вследствие относительно размытого, нечетко очерченного характера болевого ощущения (в силу которого Г. Хэд относил болевую чувствительность к низшей, протопатической) оно оказывается очень подвижным и поддающимся воздействию со стороны высших психических процессов, связанных с деятельностью коры, — представлений, направленности мыслей и т. д. Так, преувеличенное представление о силе ожидающего человека болевого раздражения способно заметно повысить болевую чувствительность. Об этом свидетельствуют наблюдения как в житейских, так и в экспериментальных ситуациях[1]. Это воздействие представлений явно зависит от личностных особенностей: у людей боязливых, нетерпеливых, невыносливых оно будет особенно велико.

В жизни приходится часто наблюдать, как у человека, сосредоточенного на своих болевых ощущениях, они, чудовищно разрастаясь, становятся совершенно нестерпимыми, и наряду с этим — как человек, жалующийся на мучительнейшие боли, включившись в интересный и важный для него разговор, занявшись увлекающим его делом, забывает о боли, почти переставая ее чувствовать. Болевая чувствительность, очевидно, тоже поддается корковой регуляции. В силу этого высшие сознательные процессы могут как бы то «гиперэстезировать», то «анестезировать» болевую чувствительность человека. Люди, переносившие мучения инквизиции и всяческие пытки во имя своих убеждений, были прежде всего мужественными людьми, которые, и испытывая величайшую боль, находили в себе силу не поддаваться ей, а действовать, подчиняясь другим, более для них существенным и глубоким, мотивам; но при этом сами эти мотивы, возможно, делали их менее чувствительными к болевым раздражениям.

---

[1] См.: *Беркенблит З. М.* Динамика болевых ощущений и представления о боли // Труды ин-та по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. 1940. Т. XIII; *Давыдова А. Н.* К психологическому исследованию боли // Там же.

2 и 3. ТЕМПЕРАТУРНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ

Температурная (термическая) чувствительность дает нам ощущения тепла и холода. Эта чувствительность имеет большое значение для рефлекторной регуляции температуры тела.

Поддерживаемое посредством этой появляющейся на эволюционной лестнице у птиц и млекопитающих регуляции относительное постоянство температуры тела является крупным по своему биологическому значению приобретением, обеспечивающим относительную независимость по отношению к температурным изменениям окружающей среды.

Традиционная классическая физиология органов чувств (основы которой заложили М. Бликс и М. Фрей) рассматривает чувствительность к теплу и холоду как два разных и независимых вида чувствительности, каждый из которых имеет свои периферические рецепторные аппараты. Анатомическими органами ощущения холода считают колбы Краузе, а тепла — руффиниевы тельца. Однако это лишь гипотеза.

При раздражении холодовых точек неадекватным раздражителем, например горячим острием, они дают холодовое ощущение. Это так называемое парадоксальное ощущение холода. В лаборатории К. М. Быкова было получено А. А. Роговым и парадоксальное ощущение тепла от холодового раздражителя.

Некоторые авторы полагают, что ощущение горячего является следствием сложного взаимоотношения между одновременным ощущением тепла и холода, ввиду того что на местах, где отсутствуют точки холода, горячие предметы вызывают только ощущение тепла (а иногда еще боли), но никакого ощущения жара; наоборот, там, где отсутствуют точки тепла, ощущение сильного теплового раздражения дает только ощущение холода. Традиционная концепция фиксированных чувствующих точек, на которой строится обычно учение об ощущениях тепла и холода (и о всей кожной чувствительности), подверглась серьезной экспериментальной критике. Данные исследований говорят в пользу того, что не существует раз и навсегда твердо фиксированных точек тепла и холода (а также давления и боли), поскольку, как оказалось, количество этих точек изменяется в зависимости от интенсивности раздражителя. Этим объясняется тот факт, что различные исследования находят различное количество чувствительных точек на тех же участках кожи. Оказалось далее, что в зависимости от интенсивности раздражителя и структурного отношения раздражителя к воспринимающему аппарату изменяется не только количество чувствительных точек, но и качество получающегося ощущения: ощущение тепла сменяется ощущением боли, ощущение давления переходит в ощущение тепла и т. д.

Существенную роль в термических ощущениях играет способность кожи довольно быстро адаптироваться к разным температурам, причем разные части кожи имеют неодинаковую скорость адаптации.

Субъективным термическим нулем, который не дает никаких температурных ощущений, являются средние температуры, приблизительно равные температуре кожи. Более высокая температура объекта дает нам ощущение тепла, более низкая — холода. Термические ощущения вызываются различием в температуре или термическим обменом, который устанавливается между органом и внешним объектом. Чем активнее и быстрее совершается тепловой обмен, тем более интенсивное ощущение он вызывает. Поэтому и при равной температуре хоро-

ший проводник (например, металл) покажется более холодным или теплым, чем плохой проводник (например, шерсть). Поскольку каждое тело имеет определенную проводимость, характеризующую специфические свойства его поверхности, термическая чувствительность приобретает специфическое познавательное значение: при осязании она играет значительную роль в определении вещей, к которым мы прикасаемся.

Термическая чувствительность связана, как уже указывалось, с теплорегуляцией. Возникшая впервые у птиц и млекопитающих и сохраняющаяся у человека автоматическая регуляция внутренней температуры тела, относительно независимой от среды, дополняется у него способностью создавать искусственную среду — отопляемые и охлаждаемые жилища, в которых поддерживается наиболее благоприятная для человеческого организма температура. Эта способность к двойной регуляции температуры — внутренней и внешней — имеет существенное значение, потому что температурные условия, отражаемые в термической чувствительности, влияют на общую активность человека, на его работоспособность.

4. ПРИКОСНОВЕНИЕ, ДАВЛЕНИЕ

Ощущения прикосновения и давления тесно связаны между собой. Даже классическая теория кожной чувствительности (основанная М. Бликсом и М. Фреем), которая исходит из признания особых чувствительных точек для каждого вида кожных ощущений, не предполагает особых рецепторных точек для давления и прикосновения. Давление ощущается как сильное прикосновение.

Характерной особенностью ощущений прикосновения и давления (в отличие, например, от болевых ощущений) является относительно точная их локализация, которая вырабатывается в результате опыта при участии зрения и мышечного чувства. Характерной для рецепторов давления является их быстрая адаптация. В силу этого мы обычно ощущаем не столько давление как таковое, сколько изменения давления.

Чувствительность к давлению и прикосновению на различных участках кожи различна. <...>

Но эти пороги не являются раз и навсегда фиксированными величинами. Они изменяются в зависимости от различных условий. На тонкости кожной чувствительности явно сказывается утомление. Она не менее очевидно поддается упражнению. Убедительным доказательством тому могут служить те результаты, которых достигают в этом отношении благодаря тренировке слепые.

ОСЯЗАНИЕ

Ощущения прикосновения и давления в такой абстрактной изолированности, в какой они выступают при типичном для традиционной психофизиологии определении порогов кожной чувствительности, играют лишь подчиненную роль в познании объективной действительности. Практически, реально для познания действительности существенно не пассивное прикосновение чего-то к коже человека, а активное *осязание*, ощупывание человеком окружающих его предметов, связанное с воздействием на них. Мы поэтому выделяем осязание из кожных ощущений; это специфически человеческое чувство работающей и позна-

ющей руки; оно отличается особенно активным характером. При осязании познание материального мира совершается в процессе движения, переходящего в сознательно целенаправленное действие ощупывания, действенного познания предмета.

Осязание включает ощущения прикосновения и давления в единстве с кинестетическими, мышечно-суставными ощущениями. Осязание — это и экстеро-, и проприоцептивная чувствительность, взаимодействие и единство одной и другой. Проприоцептивные компоненты осязания идут от рецепторов, расположенных в мышцах, связках, суставных сумках (пачинниевы тельца, мышечные веретёна). При движении они раздражаются изменением напряжения. Однако осязание не сводится к кинестетическим ощущениям и ощущениям прикосновения или давления.

У человека есть специфический орган осязания — *рука* и притом главным образом *движущаяся рука*. Будучи органом труда, она является вместе с тем и органом познания объективной действительности[1]. Отличие руки от других участков тела заключается не только в том количественном факте, что чувствительность к прикосновению и давлению на ладони и кончиках пальцев во столько-то раз больше, чем на спине или плече, но и в том, что, будучи органом, сформировавшимся в труде и приспособленным для воздействия на предметы объективной действительности, рука способна к активному осязанию, а не только к рецепции пассивного прикосновения. В силу этого она дает нам особенно ценное знание существеннейших свойств материального мира. *Твердость, упругость, непроницаемость* — основные свойства, которыми определяются материальные тела, познаются движущейся рукой, отображаясь в ощущениях, которые она нам доставляет. Различие твердого и мягкого распознается по противодействию, которое встречает рука при соприкосновении с телом, отражающемуся в степени давления друг на друга суставных поверхностей.

Осязательные ощущения (прикосновения, давления, совместно с мышечно-суставными, кинестетическими ощущениями), сочетаясь с многообразными данными кожной чувствительности, отражают и множество других свойств, посредством которых мы распознаем предметы окружающего нас мира. Взаимодействие ощущений давления и температуры дает нам ощущения влажности. Сочетание влажности с известной податливостью, проницаемостью позволяет нам распо-

---

[1] Ряд тонких психических замечаний о роли руки, главным образом правой, как органа познания объективной действительности дал И. М. Сеченов, предвосхитивший многое из того, что позже разработал Д. Катц. «Рука не есть только хватательное орудие, — свободный конец ее, ручная кисть, есть тонкий орган осязания и сидит этот орган на руке как стержне, способном не только укорачиваться, удлиняться и перемещаться во всевозможных направлениях, но и чувствовать определенным образом каждое такое перемещение... Если орган зрения по даваемым им эффектам можно было бы уподобить выступающим из тела сократительным щупалам с зрительным аппаратом на конце, то руку как орган осязания и уподоблять нечего, она всем своим устройством есть выступающий из тела осязающий щупал в действительности» (*Сеченов И. М.* Физиологические очерки. С. 267—268).

В советской литературе роли руки как органа познания и проблеме осязания была посвящена специальная работа *Л. А. Шифмана*: К проблеме осязательного восприятия формы // Труды Гос. ин-та по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. 1940. Т. XIII; *его же.* К вопросу о тактильном восприятии формы // Там же. Шифман экспериментально показывает, что рука как орган познания ближе к глазу, чем к коже, и вскрывает, как данные активного осязания опосредуются зрительными образами и включаются в построение образа вещи.

знавать жидкие тела в отличие от твердых. Взаимодействие ощущений глубокого давления характерно для ощущения мягкого: во взаимодействии с термическим ощущением холода они порождают ощущение липкости. Взаимодействие различных видов кожной чувствительности, главным образом опять-таки движущейся руки, отражает и ряд других свойств материальных тел, как-то: *вязкости, маслянистости, гладкости, шероховатости* и т. д. Шероховатость и гладкость поверхности мы распознаем в результате вибраций, которые получаются при движении руки по поверхности, и различий в давлении на смежных участках кожи.

В ходе индивидуального развития с самого раннего детства, уже у младенца, рука является одним из важнейших органов познания окружающего. Младенец тянется своими ручонками ко всем предметам, привлекающим его внимание. Дошкольники и часто младшие школьники тоже при первом знакомстве с предметом хватают его руками, активно вертят, перемещают, поднимают его. Эти же моменты действенного ознакомления в процессе активного познания предмета имеют место и в экспериментальной ситуации.

Вопреки субъективно-идеалистическим тенденциям ряда психологов (Р. Гиппиус, Й. Фолькельт и др.), которые, всячески подчеркивая в осязании момент субъективного эмоционального переживания, стремились свести на нет предметно-познавательное значение, исследования, выполненные на кафедре психологии Ленинградского педагогического института, показывают, что даже у младших школьников осязание является процессом действенного познания окружающей действительности. Многочисленные протоколы Ф. С. Розенфельд и С. Н. Шабалина[1] отчетливо выявляют познавательные установки ребенка в процессе осязания: он не отдается переживанию субъективного впечатления от того или иного осязаемого им качества, а стремится посредством качеств, которые выявляет процесс осязания, опознать предмет и его свойства.

Обычно осязание функционирует у человека в связи со зрением и под его контролем. В тех случаях, когда, как это имеет место у слепых, осязание выступает независимо от зрения, отчетливо вырисовываются его отличительные особенности, его сильные и слабые стороны.

Наиболее слабым пунктом в изолированно действующем осязании является познание соотношений пространственных величин, наиболее сильным — отражение динамики, движения, действенности. Оба положения очень ярко иллюстрируются скульптурами слепых. <...> Еще, быть может, поучительнее скульптуры слепоглухонемых детей из Ленинградского института слуха и речи, в частности исполненные динамизма скульптуры Ардальона К., юноши, пожалуй, не менее замечательного, чем Елена Келлер, жизнь и достижения которого заслуживают не менее тщательного описания. Глядя на скульптуры этих детей, лишенных не только зрения, но и слуха, нельзя не поражаться тому, сколь многого можно достичь в отображении окружающей действительности на основе осязания.

На осязании, на деятельности двужущейся руки основывается в значительной мере весь процесс обучения слепых, и в еще большей мере — слепоглухо-

[1] *Шабалин С. Н.* Предметно-познавательные моменты в восприятии формы дошкольником // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. 1939. Т. XVIII; *Розенфельд Ф. С.* Взаимоотношения восприятия и памяти в узнавании предметов // Там же.

немых, поскольку обучение их чтению и, значит, овладение одним из основных средств умственного и общего культурного развития совершается у них посредством пальпации — восприятия пальцами выпуклого шрифта (шрифта Брайля).

Пальпация имеет применение и в восприятии речи слепоглухонемыми. «Слушание» речи слепоглухонемыми по способу «чтения с голоса» заключается в том, что слепоглухонемой прикладывает руку тыльной стороной кисти к шее говорящего в области голосового аппарата и путем тактильно-вибрационного восприятия улавливает речь.

Жизнь и деятельность многих слепых, достигших высокого уровня интеллектуального развития и работающих в качестве педагогов, скульпторов, писателей и т. д., в частности поразительная биография слепоглухонемой Елены Келлер и ряд других, служат достаточно ярким показателем возможностей осязательно-двигательной системы обучения.

ОБОНЯТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ

Тесно связанные между собой обоняние и вкус являются разновидностями химической чувствительности. У низших животных обоняние и вкус, вероятно, не расчленены. В дальнейшем они дифференцируются. Одно из биологически существенных различий, устанавливающихся между ними, заключается в том, что вкус обусловлен непосредственным соприкосновением, а обоняние функционирует на расстоянии. Обоняние принадлежит к дистантрецепторам.

У животных, особенно на низших ступенях эволюционного ряда, биологическая роль обоняния очень значительна. Обонятельные ощущения в значительной мере регулируют поведение животных при отыскании и выборе пищи, при распознавании особей другого пола и т. д. Первоначальный зачаток коры большого мозга у рептилий является по преимуществу центральным органом обоняния.

До недавнего времени принято было думать, что у человека обоняние не играет особенно существенной роли. Действительно, обоняние у человека играет значительно меньшую роль в познании внешнего мира, чем зрение, слух, осязание. Но значение его все же велико в силу влияния, которое обоняние оказывает на функции вегетативной нервной системы и на создание положительного или отрицательного эмоционального фона, окрашивающего самочувствие человека в приятные или неприятные тона.

Обоняние доставляет нам большое многообразие различных ощущений, для которых характерен присущий им обычно яркий положительный или отрицательный аффективно-эмоциональный тон. Внести в это многообразие систему, установив однозначную закономерную зависимость между химическими свойствами вещества и его воздействием на обоняние, оказалось очень затруднительно.

Обонятельные ощущения возникают при проникновении в нос вместе с вдыхаемым воздухом молекул различных веществ.

Обонятельная область представляет собою самую верхнюю часть слизистой оболочки носовой полости. Вся поверхность обонятельной области составляет приблизительно 5 $см^2$. Пахучие вещества могут попадать сюда только двумя путями. Во-первых, при вдыхании, во-вторых, пахучие вещества могут ощу-

щаться при выдыхании, когда вещества проникают из хоан (особенно это имеет место при еде). <...>

В силу той роли, которую обоняние играет в настройке вегетативной нервной системы, выполняющей адаптационно-трофические функции по отношению ко всем видам чувствительности, обоняние может оказывать влияние на пороги различных органов чувств.

Из всех ощущений, пожалуй, ни одни не связаны так широко с эмоциональным чувственным тоном, как обонятельные: почти всякое обонятельное ощущение обладает более или менее ярко выраженным характером приятного или неприятного; многие вызывают очень резкую положительную или отрицательную эмоциональную реакцию. Есть запахи нестерпимые и другие — упоительные. Некоторые люди особенно чувствительны к их воздействию, и чувствительность многих в этом отношении так велика, что породила целую отрасль промышленности — парфюмерную.

ВКУСОВЫЕ ОЩУЩЕНИЯ

Вкусовые ощущения, как и обонятельные, обусловлены химическими свойствами вещей. Как и для запахов, для вкусовых ощущений не имеется полной, объективной классификации.

Из комплекса ощущений, вызываемых вкусовыми веществами, можно выделить четыре основных качества — соленое, кислое, сладкое и горькое.

К вкусовым ощущениям обычно присоединяются ощущения обонятельные, а иногда также ощущения давления, тепла, холода и боли. Едкий, вяжущий, терпкий вкус обусловлен целым комплексом разнообразных ощущений. Именно таким более или менее сложным комплексом обусловлен обычно вкус пищи, которую мы едим.

Вкусовые ощущения возникают при воздействии на вкусовые области растворимых и способных к диффузии веществ, т. е. веществ, обладающих относительно низким молекулярным весом. Главной вкусовой областью является слизистая оболочка языка, особенно его кончик, края и основание; середина языка и его нижняя поверхность лишены вкусовой чувствительности.

Разные вкусовые области обладают различной чувствительностью к ощущениям соленого, кислого, сладкого и горького. На языке наиболее чувствительны: к сладкому — кончик, к кислому — края, а к горькому — основание. Поэтому предполагают, что для каждого из четырех основных вкусовых ощущений имеются особые органы.

На вкус распространяются те же общие законы, что и на другие органы чувств, в частности закон адаптации.

Большую роль во вкусовых ощущениях играет процесс компенсации, т. е. заглушение одних вкусовых ощущений (соленое) другими (кислое). Например, установившаяся при определенных условиях рубежная величина для горького при 0,004% растворах хинина в присутствии поваренной соли поднимается до 0,01% раствора хинина, а в присутствии соляной кислоты — до 0,026%. <...>

Наряду с компенсацией в области вкусовых ощущений наблюдаются также явления контраста. Например, ощущение сладкого вкуса сахарного раствора усиливается от примесей небольшого количества поваренной соли. Дистиллированная вода после полоскания полости рта хлористым калием или разведен-

ной серной кислотой кажется отчетливо сладкой. Все эти факты свидетельствуют о наличии в области вкуса процессов взаимодействия в пределах даже одного органа чувств. Вообще явления взаимодействия, адаптации, временного последействия химического раздражителя, не только адекватного, но и неадекватного, выступают в области вкуса очень отчетливо.

Вкусовые ощущения играют заметную роль в настройке эмоционального состояния, через вегетативную нервную систему вкус, наряду с обонянием, влияет на пороги других рецепторных систем, например на остроту зрения и слуха, на состояние кожной чувствительности и проприоцепторов.

Вкусовые ощущения, порождаемые химическими веществами, поступающими из внешней среды, влияя на вегетативные функции, могут обусловить приятный или неприятный эмоциональный фон самочувствия. Обычай сочетать празднество с пиршествами свидетельствует о том, что практика учитывает способность вкусовой чувствительности, связанной с воздействием на вегетативную нервную систему, влиять на чувственный тон общего самочувствия.

Роль вкусовых ощущений в процессе еды обусловлена состоянием потребности в пище. По мере усиления этой потребности требовательность уменьшается: голодный человек съест и менее вкусную пищу; сытого прельстит лишь то, что покажется ему соблазнительным во вкусовом отношении.

Как и обонятельные ощущения, связанные с воздействиями на вегетативную нервную систему, вкусовая чувствительность может тоже давать разнообразные более или менее острые и приятные ощущения. <...> Хотя нормальный человек со значительно развитыми общественными, культурными интересами, живет не для того, чтобы есть, а ест для того, чтобы жить и работать. Поэтому тонкие оттенки вкусовых ощущений в системе человеческого поведения играют очень подчиненную роль.

СЛУХОВЫЕ ОЩУЩЕНИЯ[1]

Особое значение слуха у человека связано с восприятием речи и музыки.

Слуховые ощущения являются отражением воздействующих на слуховой рецептор звуковых волн, которые порождаются звучащим телом и представляют собой переменное сгущение и разрежение воздуха.

Звуковые волны обладают, во-первых, различной *амплитудой* колебания. Под амплитудой колебания разумеют наибольшее отклонение звучащего тела от состояния равновесия или покоя. Чем больше амплитуда колебания, тем сильнее звук, и, наоборот, чем меньше амплитуда, тем звук слабее. Сила звука прямо пропорциональна квадрату амплитуды. Эта сила зависит также от расстояния уха от источника звука и от той среды, в которой распространяется звук. Для измерения силы звука существуют специальные приборы, дающие возможность измерять ее в единицах энергии.

Звуковые волны различаются, во-вторых, по *частоте* или продолжительности колебаний. Длина волны обратно пропорциональна числу колебаний и прямо пропорциональна периоду колебаний источника звука. Волны различного числа

---

[1] В подготовке настоящего раздела существенную помощь оказала наша сотрудница В. Е. Сыркина, сочетающая психологическую и музыкальную специальности. Благодаря любезности Б. М. Теплова нам удалось также частично использовать в этом разделе его еще не опубликованную работу.

колебаний в 1 с или в период колебания дают звуки, различные по высоте: волны с колебаниями большой частоты (и малого периода колебаний) отражаются в виде высоких звуков, волны с колебаниями малой частоты (и большого периода колебаний) отражаются в виде низких звуков.

Звуковые волны, вызываемые звучащим телом, источником звука, различаются, в-третьих, *формой* колебаний, т. е. формой той периодической кривой, в которой абсциссы пропорциональны времени, а ординаты — удалениям колеблющейся точки от своего положения равновесия. Форма колебаний звуковой волны отражается в тембре звука — том специфическом качестве, которым звуки той же высоты и силы на различных инструментах (рояль, скрипка, флейта и т. д.) отличаются друг от друга.

Зависимость между формой колебания звуковой волны и тембром не однозначна. Если два тона имеют различный тембр, то можно определенно сказать, что они вызываются колебаниями различной формы, но не наоборот. Тоны могут иметь совершенно одинаковый тембр, и, однако, форма колебаний их при этом может быть различна. Другими словами, формы колебаний разнообразнее и многочисленнее, чем различаемые ухом тоны.

Слуховые ощущения могут вызываться как *периодическими* колебательными процессами, так и *непериодическими* с нерегулярно изменяющейся неустойчивой частотой и амплитудой колебаний. Первые отражаются в музыкальных звуках, вторые — в шумах.

Кривая музыкального звука может быть разложена чисто математическим путем по методу Фурье на отдельные, наложенные друг на друга синусоиды. Любая звуковая кривая, будучи сложным колебанием, может быть представлена как результат большего или меньшего числа синусоидальных колебаний, имеющих число колебаний в секунду, возрастающее, как ряд целых чисел 1, 2, 3, 4. Наиболее низкий тон, соответствующий 1, называется основным. Он имеет тот же период, как и сложный звук. Остальные простые тоны, имеющие вдвое, втрое, вчетверо и т. д. более частые колебания, называются верхними гармоническими, или частичными (парциальными), или обертонами.

Все слышимые звуки разделяются на *шумы* и музыкальные *звуки*. Первые отражают непериодические колебания неустойчивой частоты и амплитуды, вторые — периодические колебания. Между музыкальными звуками и шумами нет, однако, резкой грани. Акустическая составная часть шума часто носит ярко выраженный музыкальный характер и содержит разнообразные тоны, которые легко улавливаются опытным ухом. Свист ветра, визг пилы, различные шипящие шумы с включенными в них высокими тонами резко отличаются от шумов гула и журчания, характеризующихся низкими тонами. Отсутствием резкой границы между тонами и шумами объясняется то, что многие композиторы прекрасно умеют изображать музыкальными звуками различные шумы (журчание ручья, жужжание прялки в романсах Ф. Шуберта, шум моря, лязг оружия у Н. А. Римского-Корсакова и т. д.).

В звуках человеческой речи также представлены как шумы, так и музыкальные звуки.

Основными свойствами всякого звука являются: 1) его *громкость*, 2) *высота* и 3) *тембр.*

1. Громкость. Громкость зависит от силы, или амплитуды, колебаний звуковой волны. Сила звука и громкость — понятия неравнозначные. Сила звука

объективно характеризует физический процесс независимо от того, воспринимается он слушателем или нет; громкость — качество воспринимаемого звука. Если расположить громкости одного и того же звука в виде ряда, возрастающего в том же направлении, что и сила звука, и руководствоваться воспринимаемыми ухом ступенями прироста громкости (при непрерывном увеличении силы звука), то окажется, что громкость вырастает значительно медленнее силы звука.

Согласно закону Вебера — Фехнера, громкость некоторого звука будет пропорциональна логарифму отношения его силы J к силе того же самого звука на пороге слышимости J_0:

$$L = K \cdot \log \frac{J}{J_0}$$

В этом равенстве K — коэффициент пропорциональности, а L выражает величину, характеризующую громкость звука, сила которого равна J; ее обычно называют уровнем звука.

Если коэффициент пропорциональности, являющийся величиной произвольной, принять равным единице, то уровень звука выразится в единицах, получивших название белов:

$$L = \log \frac{J}{J_0} \text{ Б}$$

Практически оказалось более удобным пользоваться единицами, в 10 раз меньшими; эти единицы получили название децибелов. Коэффициент K при этом, очевидно, равняется 10. Таким образом:

$$L = 10 \cdot \log \frac{J}{J_0} \text{ дБ}$$

Минимальный прирост громкости, воспринимаемый человеческим ухом, равен примерно 1 дБ. <...>

Известно, что закон Вебера — Фехнера теряет силу при слабых раздражениях; поэтому уровень громкости очень слабых звуков не дает количественного представления об их субъективной громкости.

Согласно новейшим работам, при определении разностного порога следует учитывать изменение высоты звуков. Для низких тонов громкость растет значительно быстрее, чем для высоких.

Количественное измерение громкости, непосредственно ощущаемой нашим слухом, не столь точно, как оценка на слух высоты тонов. Однако в музыке давно применяются динамические обозначения, служащие для практического определения величины громкости. Таковы обозначения: *ppp* (пиано-пианиссимо), *pp* (пианиссимо), *p* (пиано), *mp* (меццо-пиано), *mf* (меццо-форте), *ff* (фортиссимо), *fff* (форте-фортиссимо). Последовательные обозначения этой шкалы означают примерно удвоение громкости.

Человек может без всякой предварительной тренировки оценивать изменения громкости в некоторое (небольшое) число раз (в 2, 3, 4 раза). При этом удвоение громкости получается примерно как раз при прибавке около 20 дБ. Дальнейшая оценка увеличения громкости (более чем в 4 раза) уже не удается. Исследования, посвященные этому вопросу, дали результаты, резко расходящиеся с законом Вебера — Фехнера[1]. Они показали также наличие значительных индивидуальных отличий при оценке удвоения громкостей.

---

[1] Расхождение закона Вебера — Фехнера с опытными данными объясняется, по-видимому, тем, что произведенное Фехнером интегрирование закона Вебера является не вполне законной математической операцией. Фехнер принял разностный порог за величину бесконечно малую, между тем как в действительности это величина конечная, да к тому же быстрорастущая при слабых звуках.

При воздействии звука в слуховом аппарате происходят процессы адаптации, изменяющие его чувствительность. Однако в области слуховых ощущений адаптация очень невелика и обнаруживает значительные индивидуальные отклонения. Особенно сильно сказывается действие адаптации при внезапном изменении силы звука. Это так называемый эффект контраста.

Измерение громкости обычно производится в децибелах. С. Н. Ржевкин указывает, однако, что шкала децибелов не является удовлетворительной для количественной оценки натуральной громкости. Например, шум в поезде метро на полном ходу оценивается в 95 дБ, а тикание часов на расстоянии 0,5 м — в 30 дБ. Таким образом, по шкале децибелов отношение равно всего 3, в то время как для непосредственного ощущения первый шум почти неизмеримо больше второго. <…>

2. Высота. Высота звука отражает частоту колебаний звуковой волны. Далеко не все звуки воспринимаются нашим ухом. Как ультразвуки (звуки с большой частотой), так и инфразвуки (звуки с очень медленными колебаниями) остаются вне пределов нашей слышимости. Нижняя граница слуха у человека составляет примерно 15—19 колебаний; верхняя — приблизительно 20 000, причем у отдельных людей чувствительность уха может давать различные индивидуальные отклонения. Обе границы изменчивы, верхняя в особенности в зависимости от возраста; у пожилых людей чувствительность к высоким тонам постепенно падает. У животных верхняя граница слуха значительно выше, чем у человека; у собаки она доходит до 38 000 Гц (колебаний в секунду).

При воздействии частот выше 15 000 Гц ухо становится гораздо менее чувствительным; теряется способность различать высоту тона. При 19 000 Гц предельно слышимыми оказываются лишь звуки, в миллион раз более интенсивные, чем при 14 000 Гц. При повышении интенсивности высоких звуков возникает ощущение неприятного щекотания в ухе (осязание звука), а затем чувство боли. Область слухового восприятия охватывает свыше 10 октав и ограничена сверху порогом осязания, снизу порогом слышимости. Внутри этой области лежат все воспринимаемые ухом звуки различной силы и высоты. Наименьшая сила требуется для восприятия звуков от 1000 до 3000 Гц. В этой области ухо является наиболее чувствительным. На повышенную чувствительность уха в области 2000—3000 Гц указывал еще Г. Л. Ф. Гельмгольц; он объяснял это обстоятельство собственным тоном барабанной перепонки.

Величина порога различения, или разностного порога, высоты (по данным Т. Пэра, В. Штрауба, Б. М. Теплова) в средних октавах у большинства людей находится в пределах от 6 до 40 центов (цент — сотая доля темперированного полутона). У высокоодаренных в музыкальном отношении детей, обследованных Л. В. Благонадежиной, пороги оказались равны 6—21 центам.

Существует собственно два порога различения высоты: 1) порог простого различения и 2) порог направления (В. Прейер и др.). Иногда при малых различениях высоты испытуемый замечает различие в высоте, не будучи, однако, в состоянии сказать, какой из двух звуков выше.

Высота звука, как она обычно воспринимается в шумах и звуках речи, включает два различных компонента — собственно высоту и тембровую характеристику.

В звуках сложного состава изменение высоты связано с изменением некоторых тембровых свойств. Объясняется это тем, что при увеличении частоты ко-

лебаний неизбежно уменьшается число частотных тонов, доступных нашему слуховому аппарату. В шумовом и речевом слышании эти два компонента высоты не дифференцируются. Вычленение высоты в собственном смысле слова из ее тембровых компонентов является характерным признаком музыкального слышания (Б. М. Теплов). Оно совершается в процессе исторического развития музыки как определенного вида человеческой деятельности.

Один вариант двухкомпонентной теории высоты развил Ф. Брентано, и вслед за ним, исходя из принципа октавного сходства звуков, Г. Ревеш различает качество и светлость звука. Под качеством звука он понимает такую особенность высоты звука, благодаря которой мы различаем звуки в пределах октавы. Под светлостью — такую особенность его высоты, которая отличает звуки одной октавы от звуков другой. Так, все «до» качественно тожественны, но по светлости отличны. Еще К. Штумпф подверг эту концепцию резкой критике. Конечно, октавное сходство существует (так же как и сходство квинтовое), но оно не определяет никакого компонента высоты.

М. Мак-Майер, К. Штумпф и особенно В. Келер дали другую трактовку двухкомпонентной теории высоты, различив в ней собственно высоту и тембровую характеристику высоты (светлость). Однако эти исследователи (так же как и Е. А. Мальцева) проводили различение двух компонентов высоты в чисто феноменальном плане: с одной и той же объективной характеристикой звуковой волны они соотносили два различных и отчасти даже разнородных свойства ощущения. Б. М. Теплов указал на объективную основу этого явления, заключающуюся в том, что с увеличением высоты изменяется число доступных уху частичных тонов. Поэтому различие тембровой окраски звуков различной высоты имеется в действительности лишь в сложных звуках; в простых тонах она представляет собой результат переноса[1].

В силу этой взаимосвязи собственно высоты и тембровой окраски не только различные инструменты отличаются по своему тембру друг от друга, но и различные по высоте звуки на том же самом инструменте отличаются друг от друга не только высотой, но и тембровой окраской. В этом сказывается взаимосвязь различных сторон звука — его звуковысотных и тембровых свойств.

3. Тембр. Под тембром понимают особый характер или окраску звука, зависящую от взаимоотношения его частичных тонов. Тембр отражает акустический состав сложного звука, т. е. число, порядок и относительную силу входящих в его состав частичных тонов (гармонических и негармонических).

По Гельмгольцу, тембр зависит от того, какие верхние гармонические тоны примешаны к основному, и от относительной силы каждого из них.

В наших слуховых ощущениях тембр сложного звука играет очень значительную роль. Частичные тоны (обертоны), или, по терминологии Н. А. Гарбузова, верхние натуральные призвуки, имеют большое значение также и в восприятии гармонии.

Тембр, как и гармония, отражает звук, который в акустическом своем составе является созвучием. Поскольку это созвучие воспринимается как единый звук без выделения в нем слухом акустически в него входящих частичных тонов, звуковой состав отражается в виде тембра звука. Поскольку же слух выделяет частичные тоны сложного звука, возникает восприятие гармонии. Реально в восприятии музыки имеет обычно место и одно и другое. Борьба и единство этих двух взаимопротиворечивых тенденций — анализировать звук как *созвучие* и воспринимать *созвучие как единый звук* специфической тембровой окраски — составляет существенную сторону всякого реального восприятия музыки.

---

[1] См.: *Теплов Б. М.* Ощущение музыкального звука // Ученые записки Гос. науч.-исслед. ин-та психологии. М., 1940. Т. 1.

Тембровая окраска приобретает особенное богатство благодаря так называемому *вибрато* (К. Сишор), придающему звуку человеческого голоса, скрипки и т. д. большую эмоциональную выразительность. Вибрато отражает периодические изменения (пульсации) высоты и интенсивности звука.

Вибрато играет значительную роль в музыке и пении; оно представлено и в речи, особенно эмоциональной. Поскольку вибрато имеется у всех народов и у детей, особенно музыкальных, встречаясь у них независимо от обучения и упражнения, оно, очевидно, является физиологически обусловленным проявлением эмоционального напряжения, способом выражения чувства.

Вибрато в человеческом голосе как выражение эмоциональности существует, вероятно, с тех пор, как существует звуковая речь и люди пользуются звуками для выражения своих чувств[1]. Вокальное вибрато возникает в результате периодичности сокращения парных мышц, наблюдающейся при нервной разрядке в деятельности различных мышц, не только вокальных. Напряжение и разрядка, выражающиеся в форме пульсирования, однородны с дрожанием, вызываемым эмоциональным напряжением.

Существует хорошее и дурное вибрато. Дурное вибрато такое, в котором имеется излишек напряжения или нарушение периодичности. Хорошее вибрато является периодической пульсацией, включающей определенную высоту, интенсивность и тембр и порождающей впечатление приятной гибкости, полноты, мягкости и богатства тона.

То обстоятельство, что вибрато, будучи обусловлено изменениями *высоты* и *интенсивности* звука, воспринимается как *тембровая* окраска, снова обнаруживает внутреннюю взаимосвязь различных сторон звука. При анализе высоты звука уже обнаружилось, что высота в ее традиционном понимании, т. е. та сторона звукового ощущения, которая определяется частотой колебаний, включает не только высоту, в собственном смысле слова, и тембровый компонент светлоты. Теперь обнаруживается, что в свою очередь в тембровой окраске — в вибрато — отражается высота, а также интенсивность звука. Различные музыкальные инструменты отличаются друг от друга тембровой характеристикой[2]. <...>

ЛОКАЛИЗАЦИЯ ЗВУКА

Способность определять направление, из которого исходит звук, обусловлена бинауральным характером нашего слуха, т. е. тем, что мы воспринимаем звук

[1] Вибрато специально изучалось К. Сишором с помощью фотоэлектрических снимков. По его данным, вибрато, будучи выражением чувства в голосе, не дифференцировано для различных чувств. См.: *Seaschore C. E.* Psychology of the Vibra to in Music and Speech // Acta Psychologica. 1935. V. 1. № 4.

[2] Н. А. Римский-Корсаков так характеризует тембр различных деревянных духовых инструментов в низком и высоком регистрах:

	низкий	высокий
Флейта	матовый, холодный	блестящий
Гобой	дикий	сухой
Кларнет	звенящий, угрюмый	резкий
Фагот	грозный	напряженный

См. его: Основы оркестровки с партитурными образцами. Пб., 1913. Т. 1.

двумя ушами. Локализацию звука в пространстве обозначают поэтому как *бинауральный эффект.* Люди, глухие на одно ухо, лишь с большим трудом определяют направление звука и вынуждены прибегать для этой цели к вращению головы и к различным косвенным показателям.

Бинауральный эффект может быть фазовым и амплитудным. При *фазовом бинауральном эффекте* определение направления, из которого исходит звук, обусловлено разностью времен прихода одинаковых фаз звуковой волны к двум ушам. При *амплитудном бинауральном эффекте* определение направления звука обусловлено разностью громкостей, получающихся в двух ушах. Локализация звуков на основании фазового бинаурального эффекта возможна только в отношении звуков невысоких частот (не свыше 1500 Гц, а вполне отчетливо даже только до 800 Гц). Для звуков высоких частот локализация совершается на основе различия громкостей, получающихся в одном и другом ухе. Между фазовым и амплитудным бинауральным эффектами существуют определенные соотношения. Некоторые авторы (Р. Гартлей, Т. Фрей) считают, что механизмы фазовой и амплитудной локализации всегда действуют в какой-то мере совместно.

В естественных условиях пространственная локализация звука определяется не только бинауральным эффектом, а совокупностью данных, служащих для ориентировки в реальном пространстве. Существенную роль при этом играет взаимодействие слуховых данных со зрительными и осмысливание первых на основе восприятия реального пространства.

В пояснение этого тезиса привожу наблюдения, сделанные мною во время одного заседания. Заседание происходило в очень большом радиофицированном зале. Речи выступающих передавались через несколько громкоговорителей, расположенных слева и справа вдоль стен.

Сначала, сидя сравнительно далеко, я по свойственной мне близорукости не разглядел выступавшего и, не заметив, как он оказался на трибуне, я принял его смутно видневшуюся мне фигуру за председателя. Голос (хорошо мне знакомый) выступавшего я отчетливо услышал слева, он исходил из помещавшегося поблизости громкоговорителя. Через некоторое время я вдруг разглядел докладчика, точнее, заметил, как он сделал сначала один, а затем еще несколько энергичных жестов рукой, совпавших с голосовыми ударениями, и тотчас же звук неожиданно переместился — он шел ко мне прямо спереди, от того места, где стоял докладчик.

Рядом со мной сидел коллега, профессор-педагог, сам слепой. Мне бросилось в глаза, что он сидит в полуоборот, повернувшись всем корпусом влево, напряженно вытянувшись по направлению к репродуктору; в такой позе он просидел все заседание. Заметив его странную позу, я сначала не сообразил, чем она вызвана. Так как он не видел, для него, очевидно, все время, как для меня сначала, пока я не разглядел докладчика, источник звука локализовался в направлении громкоговорителя. Ориентируясь на основе слуховых ощущений, мой сосед локализовал и трибуну в направлении громкоговорителя. Поэтому он сидел в полуоборот, желая сидеть лицом к президиуму.

Воспользовавшись перерывом, я пересел на заднее место справа. С этого отдаленного места я не мог разглядеть говорившего; точнее, я смутно видел его фигуру, но не видел, говорил ли он (движение губ, жестикуляцию и т. д.): звук перестал идти от трибуны, как это было до перерыва, он снова переместился к громкоговорителю, на этот раз справа от меня. Рискуя несколько нарушить порядок на заседании, я перешел ближе к оратору. Сначала в локализации звука не произошло никаких перемен. Но вот я стал вглядываться в говорящего и вдруг заметил его жестикуляцию, и тотчас звук переместился на трибуну; я стал слышать его там, где я видел говорящего.

Когда следующий оратор направился к трибуне, я следил за ним глазами до трибуны и заметил, что с момента, как он взошел на трибуну, понесся звук и звук его речи шел с трибуны.

Но во время его речи я стал делать себе заметки и потерял его, таким образом, из виду. Перестав писать, я с удивлением заметил, что голос того же оратора уже доносился до меня не спереди, с того места, где он стоял, а справа, сбоку, локализуясь в ближайшем репродукторе.

В течение этого заседания раз 15 звук перемещался с неизменной закономерностью. Звук перемещался на трибуну или снова возвращался к ближайшему громкоговорителю в зависимости от того, видел ли я говорящего человека (движение рта, жестикуляция) или нет. В частности, когда оратор начинал заметно для меня жестикулировать и я видел, что он говорит, звук перемещался к нему, я слышал его на трибуне; когда оратор переставал жестикулировать и я не видел непосредственно перед собой говорящего человека, звук переходил к громкоговорителю. При этом я не представлял, а воспринимал или даже ощущал звук то тут, то там.

Стоит отметить, что я, конечно, очень быстро установил и затем отлично знал, где говорящий. Но мне нужно было видеть говорящего, а не только знать, где он находится, для того чтобы звук переместился к нему. Отвлеченное знание не влияло на непосредственную пространственную локализацию звука. Однако к концу заседания, по прошествии примерно 2 часов, в течение которых происходили эти перемещения, за которыми я специально наблюдал и над которыми я собственно экспериментировал, положение изменилось, я мог уже добиться перемещения звука на трибуну, фиксируя мысленно внимание на говорящем, перенося говорящего на трибуну в своем представлении[1].

Локализуем ли мы звук, исходя из слуховых или зрительных данных, мы локализуем *не* слуховые и зрительные *ощущения* и образы *восприятия* в слуховом или зрительном «поле», а *реальные явления*, отображаемые в наших ощущениях, в восприятиях в *реальном пространстве.* Поэтому локализация источника звука определяется не только слуховым, но и зрительным восприятием вообще, совокупностью всех данных, служащих для ориентировки в реальном пространстве.

ТЕОРИЯ СЛУХА

Из большого числа различных теорий слуха наиболее прочное положение занимает резонансная теория слуха, выдвинутая Г. Гельмгольцем.

Согласно этой теории, основным органом слуха является улитка, функционирующая как набор резонаторов, с помощью которых сложные звуки могут быть разложены на парциальные тоны. Отдельные волокна основной мембраны являются как бы струнами, настроенными на различные тоны в пределах от нижней до верхней границы слуха. Гельмгольц сравнил их со струнами музыкального инструмента — арфы. Более короткие волокна, лежащие у основания улитки, должны воспринимать высокие ноты; более длинные волокна, находящиеся у вершины ее, — низкие. Поскольку волокна мембраны легко отделяются друг от друга в поперечном направлении, они легко могут колебаться изолированно. Число этих волокон колеблется в пределах 13—24 тысяч; число слуховых нервных окончаний составляет примерно 23 500. Это хорошо согласуется с нашей слуховой способностью различения, позволяющей нам воспринимать тысячи ступеней тонов (примерно 11 октав).

---

[1] В дальнейшем С. Л. Рубинштейн дал более глубокую трактовку запротоколированного им наблюдения (которое в 50-е гг. было экспериментально проверено в исследовании Ю. А. Кулагина под руководством Е. Н. Соколова). В книге «Бытие и сознание» С. Л. Рубинштейн писал: «Смысл этого факта не в том, что *слуховые* восприятия подчиняются *зрительным*, а в том, что любые *восприятия*, в том числе и слуховые, ориентируются по предмету, выступающему наиболее отчетливо в чувствительности того или иного рода (зрение, слух, осязание и т. д.). Суть дела в том, что *локализуется* не слуховое *ощущение*, а звук как отраженное в слуховом образе *физическое явление*, воспринимаемое посредством слуха; поэтому звук локализуется в зависимости от зрительно воспринимаемого местонахождения предмета, являющегося его источником» (с. 81—82). См. также: *Кулагин Ю. А.* Попытка экспериментального исследования восприятия направления звучащего предмета // Вопросы психологии. 1956. № 6. *(Примеч. сост.)*

Свою резонансную теорию слуха Гельмгольц обосновывал прежде всего анатомическими данными. Анатомическое строение преддверия таково, что маловероятной является возможность передачи колебаний перелимфы не только в улитку, но и на полукружные каналы, поскольку преддверие более или менее полно разделено перегородкой[1]. К тому же оба конца каждого полукружного канала открываются в преддверии очень близко друг от друга; поэтому колебания перепонки овального окна вряд ли могут вовлекать в колебание перелимфу каналов. Таким образом, основным органом слуха приходится признать улитку.

Кроме анатомических данных резонансная теория подтверждается также наблюдениями клиники. Явления, называемые пропуском тонов и островами тонов, заключаются в том, что в первом случае выпадают ощущения большей или меньшей области тонов как если бы были разрушены отдельные резонаторы, или же из области тонов остаются только небольшие «островки», т. е. способность слышать звуки только определенной высоты; заболевание верхушки улитки влечет за собой глухоту к басу, т. е. нечувствительность к низким тонам, как если бы большинство резонаторов было уничтожено. Эксперименты Л. А. Андреева по методу условных рефлексов с животными, улитка которых разрушалась в определенной области, также подтвердили, что «изолированное повреждение кортиева органа, в зависимости от места этого повреждения, вызывает выпадение слуха на отдельные тоны»[2].

Исследования поврежденных улиток при вскрытии трупа подтверждают, что потеря слуха на определенные тоны всегда связана с дегенерацией нервных волокон в соответствующей области основной мембраны. Удалось даже точно локализовать отдельные тоны. Например, тон 3192 Гц локализован примерно на расстоянии 10—15 мм, тон 2048 Гц — на расстоянии 18,5—2,5 мм.

В пользу теории Гельмгольца говорит и эффект Увера—Брея, или эффект улитки[3], а также то обстоятельство, что повреждение, перерождение или отсутствие органа Корти при сохранении других основных элементов улитки вызывает ослабление или отсутствие эффекта Увера—Брея. Изменение величины порога электрического эффекта улитки в различных ее точках подтвердило намеченную Гельмгольцем картину распределения восприятия тонов вдоль основной мембраны (низкие тоны локализуются у вершины улитки, высокие — у основания, близ круглого окна, средние — в области среднего завитка улитки) и т. д.

Таким образом, в пользу теории Гельмгольца свидетельствуют многочисленные и веские данные. Но все же с самого начала она вызывала и серьезные возражения. Непонятно, во-первых, почему ничтожная по размерам перепонка отвечает на тон определенной высоты изолированными колебаниями одной единственной струны или узкой полосы этих струн, тем более что эти струны соединены в общую перепонку. Однако главную трудность для теории Гельмгольца составляет объяснение не каких-либо частных вопросов, а восприятия всей совокупности звуков, особенно различия в большом диапазоне силы звука. Диапазон изменения громкости, в котором наблюдается несколько сот градаций, весьма трудно объяснить с точки зрения резонансной теории. В самом деле, каждое нервное волокно может давать ощущение только одной неизменной силы. Если раздражение меньше порога чувствительности, то нерв не реагирует вовсе. Если оно превышает порог, то сила нервного процесса оказывается постоянной. Число волокон, затрагиваемых действием одного тона, исчисляется максимум 1—2 десятками. И непонятно, каким образом это небольшое число волокон дает столь большое число градаций.

Непонятным оказывается также бинауральный эффект. Оценка разницы времени прихода одинаковых фаз волны к обоим ушам может происходить, очевидно, лишь в мозговых центрах, а значит, периодический характер звукового процесса должен как-то отображаться

---

[1] Впрочем, некоторые исследования показывают как будто, что и другим частям лабиринта в какой-то мере присуща слуховая функция. Экстирпация и клинические наблюдения доказывают, что и после удаления обеих улиток реакции на звуковые раздражения сохраняются. Кроме того, дрессировка на восприятие тонов рыб, обладающих, как известно, одним лишь вестибулярным аппаратом, также указывает на слуховую функцию вестибулярного аппарата.

[2] *Андреев Л. А.* Характеристика слухового анализатора собаки на основании экспериментальных данных, полученных по методу условных рефлексов // Журнал технической физики. 1936. Т. VI. Вып. 12.

[3] См.: *Ржевкин С. Н.* Слух и речь в свете современных физических исследований. М.; Л., 1936.

в нервных процессах коры. Между тем теория Гельмгольца, будучи теорией «периферического анализатора», относит оценку звука исключительно к возбуждению нервов в данной области улитки.

Затруднения, объяснить которые теория Гельмгольца пока не в состоянии, вызывают к жизни все новые и новые теории слуха. Одной из таких теорий является теория Г. Флетчера. Согласно этой теории, на звуковые волны отвечают не отдельные струны основной перепонки, а пере- и эндолимфа улитки. Пластинка стремечка передает звуковые колебания жидкости улитки к основной перепонке, причем максимум амплитуды этих колебаний при более высоких тонах лежит ближе к основанию улитки, при более низких — ближе к ее вершине. Оканчивающиеся на основной перепонке нервные волокна резонируют лишь на частоты выше 60—80 Гц; волокон, воспринимающих более низкие частоты, на основной мембране нет. Тем не менее в сознании формируется ощущение высоты вплоть до 20 Гц. Оно возникает как комбинационный тон высоких гармоний. Таким образом, с точки зрения гипотезы Флетчера, восприятие высоты низких тонов объясняется ощущением всего комплекса гармонических обертонов, а не только восприятием частоты основного тона, как это обычно принималось до сих пор. А так как состав обертонов в значительной степени зависит от силы звуков, то становится понятной тесная связь между тремя субъективными качествами звука — его высотой, громкостью и тембром. Все эти элементы, каждый в отдельности, зависят и от частоты, и от силы, и от состава обертонов звука.

Согласно гипотезе Флетчера, резонансные свойства присущи механической системе улитки в целом, а не только волокнам основной мембраны. Под действием определенного тона колеблются не только резонирующие на данную частоту волокна, но вся мембрана и та или иная масса жидкости улитки. Высокие тоны приводят в движение лишь небольшую массу жидкости вблизи основания улитки, низкие — замыкаются ближе к геликотреме. Флетчер преодолевает также основное затруднение резонансной теории, связанное с объяснением большого диапазона громкости. Он считает, что громкость определяется суммарным числом нервных импульсов, приходящих к мозгу от всех возбужденных нервных волокон основной мембраны.

Теория Флетчера в общем не отрицает существа теории Г. Гельмгольца и может быть отнесена к теориям «периферического анализатора».

Другую группу теорий составляют теории «центрального анализатора», или так называемые телефонные теории. Согласно этим теориям, звуковые колебания превращаются улиткой в синхронные волны в нерве и передаются к мозгу, где и происходит их анализ и восприятие высоты тона. К этой группе теорий принадлежит теория И. Эвальда, согласно которой при действии звука в улитке образуются стоячие волны с длиной, определяемой частотой звука. Высота тона определяется восприятием формы узора стоячих волн. Ощущению определенного тона соответствует возбуждение одной части нервных волокон; ощущению другого тона — возбуждение другой части. Анализ звуков происходит не в улитке, но в центрах головного мозга. Эвальду удалось построить модель основной мембраны, размером приблизительно соответствующей реальной. При возбуждении ее звуком в колебательное движение приходит вся перепонка; возникает «звуковая картина» в виде стоячих волн с длиной тем меньшей, чем выше звук.

Несмотря на удачные объяснения некоторых затруднительных частностей, теория Эвальда (как и другие теории «центрального анализатора») плохо согласуется с новейшими физиологическими исследованиями природы нервных импульсов. С. Н. Ржевкин считает, однако, возможной двойственную точку зрения, а именно объяснение восприятия высоких тонов (не встречающее затруднений) в смысле теории «периферического анализатора», а низких — с точки зрения «центрального анализатора».

ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ И МУЗЫКИ

Человеческий слух в собственном смысле слова несводим к абстрактно взятым реакциям слухового рецептора; он неотрывен от восприятия речи и музыки.

Для звуковой характеристики речи существенное значение имеют частичные тоны, так называемые *форманты*. Вследствие резонансных свойств полости рта

и глотки в каждом звуке речи, производимом связками, усиливаются те компоненты, частоты которых приближаются к собственным частотам резонансных полостей, определяемых формой полости рта при произнесении того или иного речевого звука. Каждому звуку речи соответствует одна или несколько характеристических областей резонанса. Эти характерные для каждого речевого звука области частот и называют формантами.

Каждый гласный звук, на какой бы высоте он ни был произнесен, всегда имеет определенную характерную для него область усиления обертонов. Характерная для каждого гласного звука область усиливаемых частот узко ограничена и потому выступает особенно ярко. Согласные звуки (приближающиеся к шумам) по своей структуре гораздо сложнее, чем гласные; формантные области здесь шире. При этом зачастую характерные особенности согласных так незначительны, что не могут быть уловлены специальной аппаратурой. Тем удивительнее, что они легко улавливаются человеческим слухом. Наличие специфических для всех звуков речи, и особенно для гласных, частичных тонов позволяет нам отчетливо различать звуки, особенно гласные. Речь, даже очень громкая, лишенная формант, специфичных для каждого из гласных звуков (например, при несовершенной радиопередаче), становится неразборчивой.

Другой высокой и специфической для человека формой слуховых ощущений является *музыкальный слух.* Под музыкальным слухом нередко понимают узкую способность различать отдельные звуки и звуковые комплексы по их высоте. Такое понимание было особенно распространено в практической музыкальной педагогике, и здесь же оно обнаружило свою несостоятельность. Передовые педагоги еще в XIX веке протестовали против методов развития слуха, сводившихся к дрессировке ученика на звуковысотное различение. Они эмпирически доходили до той, вполне правильной с научной точки зрения, мысли, что в музыкальном слухе слиты в неразрывное целое восприятие высоты, силы, тембра, а также и более сложных элементов — фразировки, формы, ритма и т. д. Музыкальный слух в широком смысле слова выходит собственно не только за пределы ощущения, но и за пределы восприятия. Музыкальный слух, понимаемый как способность воспринимать и представлять музыкальные образы, неразрывно связан с образами памяти и воображения.

Музыкальный слух дифференцируют под разными углами зрения.

Различают слух абсолютный и относительный. Под абсолютным слухом разумеют способность точно определять и воспроизводить высоту данного звука безотносительно к другим звукам, высота которых известна. Абсолютный слух в свою очередь делят на абсолютно активный слух воспроизведения и абсолютно пассивный слух узнавания. Абсолютно активный слух представляет собой высшую форму абсолютного слуха. Лица с таким слухом в состоянии воспроизвести голосом любой заданный им звук с полной точностью. Значительно более распространенным является абсолютно пассивный слух. Лица с таким слухом в состоянии точно назвать высоту услышанного звука или аккорда. У лиц с абсолютно пассивным слухом большую роль играет тембр. Например, пианист, обладающий подобным слухом, быстро и безошибочно определит звук, взятый на фортепиано, но затруднится в определении, если взять его на скрипке или виолончели. Это дало основание некоторым психологам (В. Келер) предположить, что в основе активного абсолютного слуха лежит различение музыкальной высоты, а в основе пассивного — тембровых компонентов высоты.

Однако пассивный и активный абсолютный слух лишь в крайне редких случаях даны в таком противопоставлении. В реальной жизни в большинстве случаев между ними нет разрыва. Б. М. Теплов поэтому предлагает смягчить антитезу Келера и считает характерным для представителей пассивного типа не то, что он опирается только на тембровые критерии, а то, что эти последние играют у него заметно большую роль, чем у представителей активного типа. Активный абсолютный слух, таким образом, является по отношению к пассивному абсолютному слуху не столько другим видом, сколько высшей ступенью. Абсолютный слух является, по-видимому, в значительной мере прирожденной способностью. Для лиц с абсолютным слухом звуки представляются некими индивидуальностями (см. в романе Р. Роллана «Жан-Кристоф» описание первого знакомства Кристофа с роялем).

Абсолютный слух считался многими педагогами высшей музыкальной способностью. Более глубокий анализ показал, однако, ошибочность этой точки зрения. С одной стороны, абсолютный слух не является необходимым признаком музыкальности: многие гениальные музыканты (П. И. Чайковский, Р. Шуман и др.) им не обладали. С другой стороны, обладание самым блестящим абсолютным слухом не является гарантией будущих музыкальных успехов. С. М. Майкапар описывает в своей книге «Музыкальный слух...» одного учащегося с феноменальным абсолютным слухом, очень медленно подвигавшегося вперед. В. Келер также описывает студентов консерватории с абсолютным слухом, очень мало в сущности развитых музыкально. Таким образом, не следует преувеличивать значение абсолютного слуха. Вместе с тем необходимо отметить, что узнавать высоту звука с известной степенью точности может каждый человек. Путем специальных упражнений можно степень этой точности сильно увеличить (В. Келер, Е. А. Мальцева). Но психологическая природа и характер этого узнавания (которое Теплов предложил называть «псевдоабсолютным слухом») остаются качественно отличными от того, которое наблюдается у людей с абсолютным слухом, поскольку при отсутствии абсолютного слуха высота узнается либо по тембровому признаку, либо косвенно с помощью относительного слуха. Это узнавание требует поэтому некоторого времени, в течение которого мысленно совершается ряд операций, между тем как люди с абсолютным слухом узнают звук сразу.

Человеку с относительным слухом требуется какая-то отправная точка — данный в начале испытания тон. Отправляясь от него, соотнося его высоту с высотой последующих звуков, он оценивает отношения между звуками. Относительный слух в значительной мере поддается развитию, и обладание им несравненно важнее наличия абсолютного слуха.

Основой относительного слуха является, по-видимому, так называемое ладовое чувство. При восприятии мелодии или гармонических комплексов мы слышим их в определенном ладу. Звуки мелодико-гармонических последовательностей обнаруживают известные функциональные соотношения. Ладовое чувство и заключается в восприятии одних звуков как опорных, устойчивых, других — как неустойчивых, куда-то стремящихся.

Для ладового чувства характерно, что оно упорядочивает восприятие мелодии; при отсутствии такого объединяющего чувства получается эстетически неприятное впечатление неоформленности и непонятности; при этом впечатление законченности мелодии зависит не только от качества последнего звука как

такового, но и от того пути, которым приходят к этому звуку от общей структуры мелодии.

Следующей линией дифференцировки слуха является различение мелодического и гармонического слуха. Ряд экспериментальных исследований (М. Антошина, С. Н. Беляева-Экземплярская и др.) показал в полном согласии с педагогической практикой, что гармонический слух развивается позднее мелодического. Маленькие дети и даже взрослые с совершенно не развитым гармоническим слухом бывают безразличны к фальшивой гармонизации; порой она даже нравится им больше правильного сопровождения. Как показали опыты Теплова, это объясняется тем, что на самых начальных ступенях развития гармонического слуха мелодия легче может быть выделена слухом из фальшивого сопровождения, чем из правильного, образующего много консонирующих созвучий.

Далее различают внешний и внутренний слух. Кроме способности воспринимать предлагаемую для слушания музыку (внешний слух) можно обладать способностью представлять музыку мысленно, не получая извне никаких реальных звуковых впечатлений (внутренний слух). Внутренний слух может функционировать или как способность представлять только звуковысотную и ритмическую ткань музыкального произведения, или как способность внутренне слышать музыкальные произведения в конкретных тембрах и с определенной динамикой звучания. Внутренний слух, по-видимому, отличается от внешнего не только отсутствием внешнего звука, но и по своей структуре, аналогично тому, как внутренняя речь отличается от внешней.

В развитии внутреннего слуха, имеющего очень большое значение для общего музыкального развития, можно наметить ряд ступеней. Сначала внутренние слуховые представления отрывочны, смутны и схематичны. Они должны находить опору во внешнем слухе. Припоминая пути собственного роста, проф. С. М. Майкапар пишет по этому поводу: «Первые (написанные без инструмента) хоры представлялись воображению в виде отвлеченной четырехголосной гармонии, и только в последующих работах, чем дальше, тем больше, внутреннему слуху стали слышаться действительные, реальные человеческие голоса, каждый в своей характерной хоровой индивидуальности и все вместе в общей хоровой звучности. Таким образом, мы можем предположить, что работа внутреннего слуха идет при своем развитии от отвлеченного к воплощенному представлению и что чем более развит в известном направлении внутренний слух у данного лица, тем реальнее и жизненнее его звуковые и внутренние представления»[1].

В итоге: музыкальный слух — явление весьма сложное. Создаваясь в историческом процессе развития человеческого общества, он представляет собой весьма своеобразную психическую способность, резко отличную от простого биологического факта слышания у животных. На самой низшей ступени развития восприятие музыки было весьма примитивным. Оно сводилось к переживанию ритма в примитивных плясках и пении. В процессе своего развития человек научается далее ценить звук натянутой струны. Возникает и совершенствуется мелодический слух. Еще позднее возникает многоголосная музыка, а вместе с нею и гармонический слух. Таким образом, музыкальный слух пред-

---

[1] *Майкапар С. М.* Музыкальный слух. Его значение, природа и особенности и метод правильного развития. М., 1900. С. 214—215.

ставляет собой целостное, осмысленное и обобщенное восприятие, неразрывно связанное со всем развитием музыкальной культуры.

ЗРИТЕЛЬНЫЕ ОЩУЩЕНИЯ

Роль зрительных ощущений в познании мира особенно велика. Они доставляют человеку исключительно богатые и тонко дифференцированные данные, притом огромного диапазона. Зрение дает нам наиболее совершенное, подлинное восприятие предметов. Зрительные ощущения наиболее дифференцированы от аффективности, в них особенно силен момент чувственного созерцания. Зрительные восприятия — наиболее «опредмеченные», объективированные восприятия человека. Именно поэтому они имеют очень большое значение для познания и для практического действия.

Зрительные ощущения вызываются воздействием на глаз света, т. е., по воззрениям современной физики, электромагнитных волн длиною от 390 до 780 нм.

Световые волны различаются, во-первых, *длиною* или числом колебаний в секунду. Чем число колебаний больше, тем длина волны меньше, и, наоборот, чем меньше число колебаний, тем больше длина волны. <…>

Длина световой волны обусловливает цветовой тон. Световые волны различаются, во-вторых, *амплитудой* их колебаний, т. е. их энергией. Она определяет *яркость* цвета.

Световые волны отличаются, в-третьих, *формою* световой волны, получающейся в результате смешения между собой световых волн различных длин. Форма световой волны обусловливает *насыщенность* цвета.

Предметы, не испускающие собственного света, отражают некоторую часть падающего на них света и поглощают остальную его часть. Если все световые лучи поглощаются в тех же отношениях, в каких они даны в спектре, то такое поглощение называется *неизбирательным*. Если световые лучи поглощаются в иных отношениях, чем они представлены в спектре, то такое поглощение называется *избирательным.*

Число, выражающее отношение количества поглощенных поверхностью световых лучей к количеству падающих на нее лучей, называется коэффициентом поглощения. Число, выражающее отношение количества отраженных поверхностью световых лучей к количеству падающих на нее лучей, называется коэффициентом отражения. Поверхность, почти не отражающая падающего на нее света, имеет черный цвет. Поверхность, почти целиком отражающая падающий на нее свет, имеет цвет белый. Цветная поверхность отражает волны различной длины. Поэтому каждая цветная поверхность имеет свой спектр отражения.

Зрительное ощущение, возникающее в результате воздействия на глаз света, всегда обладает тем или иным цветовым качеством. Но обычно нами воспринимается не цвет «вообще», а цвет определенных предметов. Предметы эти находятся от нас на определенном расстоянии, имеют ту или иную форму, величину и т. д. Зрение дает нам отражение всех этих многообразных свойств объективной действительности. Но отражение предметов в их пространственных и иных свойствах относится уже к области восприятия (см. дальше), в основе которого частично лежат также специфические зрительные ощущения.

ОЩУЩЕНИЕ ЦВЕТА

Все воспринимаемые глазом цвета могут быть подразделены на две группы: *ахроматические* и *хроматические*. Ахроматическими цветами называется белый, черный и все располагающиеся между ними оттенки серого цвета; они отличаются друг от друга только светлотой. Все остальные цвета — хроматические; они отличаются друг от друга цветовым тоном, светлотой и насыщенностью.

Цветовой тон — это то специфическое качество, которым один цвет, например красный, отличается от любого другого — синего, зеленого и т. д. при равной светлоте и насыщенности. Цветовой тон зависит от длины воздействующей на глаз световой волны.

Светлота — это степень отличия данного цвета от черного. Наименьшей светлотой обладает черный, наибольшей — белый цвет. Светлота зависит от коэффициента отражения. Коэффициент отражения равен единице минус коэффициент поглощения. (Например, поверхность черного бархата поглощает 0,98 световых лучей и отражает 0,02 световых лучей). Чем больше коэффициент поглощения световых лучей какой-нибудь поверхностью и чем соответственно меньше свойственный ей коэффициент отражения, тем ближе ее цвет к черному; чем меньше коэффициент поглощения какой-нибудь поверхности и соответственно больше свойственный ей коэффициент отражения, тем ближе ее цвет к белому.

От светлоты предметов следует отличать их *яркость*, которая зависит от энергии световой волны, или амплитуды ее колебаний. Яркость характеризуется произведением освещенности на коэффициент отражения. Освещенность же предметов характеризуется количеством лучистой энергии, падающей в течение одной секунды на единицу поверхности. Светлота — цветовое свойство поверхности, яркость же характеризуется количеством лучистой энергии, отражаемой от данной поверхности. Это количество лучистой энергии зависит от двух причин: с одной стороны, от коэффициента отражения от данной поверхности, а с другой — от количества лучистой энергии, падающей на данную поверхность. Поэтому яркость сильно освещенного черного бархата может быть больше яркости белой бумаги, находящейся в тени.

Насыщенность — это степень отличия данного цвета от серого цвета, одинакового с ним по светлоте, или, как говорят, степень его выраженности. Насыщенность цвета зависит от отношения, в котором находится количество световых лучей, характеризующих цвет данной поверхности, к общему световому потоку, ею отражаемому. Насыщенность цвета зависит от формы световой волны.

Глаз чувствителен к ничтожным количествам лучистой энергии. Так, например, при достаточной темновой адаптации глаз видит (аппаратом палочек) на расстоянии 1 км свет, сила которого может быть выражена тысячными долями свечи[1] при полной прозрачности атмосферы (нижний порог). Чувствительность аппарата колбочек меньше.

Верхним порогом цветоощущения является та яркость света, которая «ослепляет» глаз. Эта величина в значительной мере зависит от степени адаптации глаза, от размера слепящего пятна и т. д. Слепящая яркость при размере слепящего поля в 4° равна 225^4 кд/м².

[1] *Кравков С. В.* Глаз и его работа. М., 1936.

Побочные раздражители в некоторых случаях изменяют характер зрительной чувствительности. Согласно экспериментальным данным С. В. Кравкова, звук повышает чувствительность глаза к зеленым и синим лучам и понижает чувствительность глаза к оранжевым и красным лучам.

Чувствительность глаза к световым волнам различной длины неодинакова. Наиболее яркими кажутся человеческому глазу лучи, длины волн которых соответствуют желто-зеленой части спектра (556 мм). В сумерки наиболее ярким кажется не желто-зеленый цвет, а зеленый цвет, имеющий длину волны 510 нм. С наступлением темноты красно-фиолетовые цвета темнеют, а зелено-голубые цвета светлеют. Это явление носит название *явления Пуркинье.*

Общее количество различаемых глазом цветных тонов максимальной насыщенности доходит до 150.

Смешение цветов

Воспринимаемые нами в природе цвета получаются обычно в результате воздействия на наш глаз волн различной, а не одной какой-нибудь длины. Эти различные волны, совместно воздействуя на глаз, и порождают тот или иной видимый нами цвет. Видимые нами в естественных условиях цвета являются, таким образом, результатом *смешения цветов.*

На основе работ И. Ньютона Г. Грассманом были выведены следующие основные *законы смешения цветов*.

Первый закон. Для каждого хроматического цвета имеется другой цвет, от смешения с которым получается ахроматический цвет. Такие пары цветов называются *дополнительными*. Дополнительными цветами являются: красный и голубо-зеленый; оранжевый и голубой; желтый и индиго-синий; желто-зеленый и фиолетовый; зеленый и пурпурный.

Второй закон. Смешивая два цвета, лежащие ближе друг к другу, чем дополнительные, можно получить любой цвет, находящийся в спектре между данными двумя цветами.

Третий закон. Две пары одинаково выглядящих цветов дают при смешении одинаково выглядящий цвет независимо от различий в физическом составе смешиваемых цветов. Так, серый цвет, полученный от смешения одной пары дополнительных цветов, ничем не отличается от серого цвета, полученного от любой другой пары.

Говоря о смешении цветов, разумеют прежде всего *оптическое* смешение, возникающее в результате того, что различные цветовые раздражители одновременно или в очень быстрой последовательности раздражают один и тот же участок сетчатки.

Помимо этого смешения цветов надо учесть еще *пространственное смешение цветов,* которое получается при восприятии различных цветов не во временной, а в пространственной смежности.

Если посмотреть на определенном расстоянии на небольшие, соприкасающиеся друг с другом цветные пятна, то эти пятна сольются в одно пятно, которое будет иметь цвет, получившийся от смешения этих малых цветовых пятен. Причиною слияния цветов является светорассеяние и другие явления, возникающие вследствие несовершенства оптической системы человеческого глаза. Вследствие этого несовершенства границы цветных пятен размываются, и два или более

цветных пятна раздражают одно и то же нервное окончание сетчатой оболочки. В силу этого, когда мы смотрим, например, на какую-нибудь ткань в мелких цветных полосках или крапинках, она нам кажется одноцветной, окрашенной в цвет, получающийся в результате смешения различных представленных в ней цветов. На этом пространственном смешении цветов основывается впечатление, которое производят ткани, сплетенные из разноцветных нитей. На этом же пространственном смешении цветов основывается и эффект, которым пользуются художники-пуантилисты (от слова pointe — точка) и импрессионисты, когда они дают цвет поверхностей посредством цветных точек или пятен.

Эксперименты Б. М. Теплова показали, что законы этого пространственного смешения цветов, имеющего большое применение в живописи и в ткацком деле, те же, что и законы оптического смешения цветов.

Существенный интерес представляет и так называемое *бинокулярное смешение цветов.*

Бинокулярным смешением цветов называется получение некоторого третьего цвета в результате раздражения каждого из глаз различными цветами. Если смотреть одним глазом на один цвет, а другим глазом на другой цвет, то мы увидим некоторый третий цвет, получившийся от бинокулярного смешения обоих цветов. Однако если оба цвета весьма несходны друг с другом (в особенности по светлоте), то бинокулярного смешения цветов не возникает, а получается своеобразная игра, в которой оба цвета воспринимаются поочередно. Это последнее явление называется *борьбой полей зрения.*

Если поверхность не является абсолютно гладкой, то ее микрорельеф можно рассматривать как большое число плоскостей, повернутых к наблюдателю под разными углами. Так как для правого и левого глаза углы различны и так как под разными углами зрения цвет поверхности изменяется, то возникает бинокулярное смешение цветов или же борьба полей зрения, создающая специфическое ощущение мерцания, блеска и колебания цвета в зависимости от микрорельефа поверхности. Восприятие фактуры обусловлено в значительной степени именно описанными явлениями. Фактура тканей — бархата, шелка, полотна, шерсти — воспринимается в специфическом качестве, представляющем комплекс ощущений, возникающих вследствие бинокулярного смешения цветов и борьбы полей зрения в каждой отдельной точке воспринимаемой поверхности. Восприятие природы насыщено этими ощущениями, которые придают особую динамичность, игру и живость нашим зрительным образам.

Психофизиологические закономерности

В зрительных ощущениях отчетливо проявляются все основные психофизиологические закономерности рецепторной деятельности — адаптация, контрастность, последействие, так же как и взаимодействие.

Адаптация глаза заключается в приспособлении глаза к воздействию световых раздражителей. Различают темновую адаптацию (адаптацию к темноте), световую (адаптацию к свету) и цветовую (адаптацию к цвету).

Темновая адаптация возникает вследствие того, что в темноте возрастает концентрация зрительного пурпура. Это влечет за собой повышение чувствительности глаза к световым раздражениям. Чувствительность глаза может быть увели-

чена благодаря темновой адаптации более чем в 200 000 раз (после одного часа пребывания в темноте). Увеличение чувствительности глаза продолжается в течение 24 часов пребывания в темноте, однако темновую адаптацию можно считать установившейся уже после 60—80 минут пребывания в ней. После длительного пребывания в темноте при переходе на свет опять-таки яркий свет сначала слепит глаз и мы плохо видим окружающее. Затем, в результате адаптации глаза к свету, мы начинаем видеть нормально. <...> Световая адаптация заключается в понижении чувствительности глаза под влиянием света.

Цветовая адаптация, или цветовое приспособление, выражается в понижении чувствительности глаза к определенному цветному раздражителю вследствие продолжительности его действия. Она не бывает столь значительна, как световая, но зато увеличивается скорее. Согласно данным С. В. Кравкова, наиболее адаптирующим глаз является сине-фиолетовый, средним — красный и наименее адаптирующим глаз — зеленый цвет.

Как возникновение ощущения, так и его исчезновение не происходит внезапно и одновременно с окончанием действия раздражителя. Необходимо некоторое время на соответствующий фотохимический процесс. Поэтому после прекращения действия раздражителя в глазу остается «след», или последействие, раздражения, которое дает «последовательный образ». Когда этот след соответствует по светлоте и цветовому тону первоначальному ощущению, он называется *положительным последовательным образом*, когда же он изменяется в обратных отношениях, он называется *отрицательным последовательным образом.*

Вследствие различного характера *адаптации* отдельных участков сетчатой оболочки глаза возникает явление последовательного контраста.

Под *последовательным контрастом* разумеются временные изменения в цветовом ощущении, которые возникают вследствие предварительного действия на определенные участки глаза световых раздражителей. Последовательный контраст представляет собой по существу отрицательный последовательный образ. Последовательный контраст может быть световым.

Контрастные цвета близки к дополнительным цветам, однако от них отличаются.

Весьма существенное отличие контрастных цветов от дополнительных проявляется в том, что дополнительные цвета взаимны. Это значит, что если цвет «а» есть дополнительный к цвету «б», то и цвет «б» есть дополнительный к цвету «а». Контрастные цвета не взаимны: например, к желтому цвету контрастным цветом является фиолетовый, а к фиолетовому контрастным цветом является не желтый, а зеленовато-желтый цвет. Причины отличия контрастных цветов от дополнительных окончательно не выявлены.

Контрастные цвета возникают не только на белом фоне, но и на всяком другом. Если контрастные цвета проецируются на цветную поверхность, то возникает сложение данного контрастного цвета с цветом поверхности, на которую контрастный цвет проецируется. Под *одновременным контрастом* разумеется изменение в цвете, вызванное его соседством с другим цветом. Этот соседний цвет индуцирует на данном поле контрастный цвет. В условиях одновременного контраста одно из полей является индуцирующим, а другое индуцируемым.

Так как цвета влияют друг на друга взаимно, то каждое поле одновременно влияет на другое и подвергается само влиянию этого соседнего поля.

Подобно последовательному контрасту, одновременный контраст может быть световым и цветовым. Серые квадраты на белом фоне кажутся темнее, чем те же серые квадраты на черном фоне. На красном фоне серый квадрат кажется зелено-голубым, тот же серый квадрат на синем фоне кажется оранжевым.

Исследования показали, что одновременный контраст объясняется явлением автоконтраста или автоиндукции[1]. Это явление заключается в том, что при возбуждении сетчатки глаза светом, одновременно с прямым процессом, стимулирующим ощущение данного цвета, возникает «обратный» процесс, стимулирующий ощущение цвета, контрастного данному: на каждый цвет накладывается контрастный к нему цвет. При этом автоконтраст от цвета освещения значительно сильнее, чем от «собственного цвета» поверхности. Явление одновременного контраста объясняется распространением (иррадиацией) «обратного процесса» на смежные участки сетчатки, не раздраженные данным световым потоком. В том случае, когда одновременный контраст возникает к цвету фона, он объясняется явлением автоконтраста к цвету фона. В том случае, когда цветная поверхность освещена одним и тем же цветным светом, один и тот же контрастный цвет может быть назван каким угодно воспринимаемым цветом поверхности. С другой стороны, одинаково выглядящие цвета при освещении различными источниками света вызывают различные контрастные цвета, обусловленные цветным светом, освещающим экран. Следовательно, одинаково выглядящие цвета могут вызвать контрастный цвет, имеющий любой тон спектра.

Таким образом, одинаково выглядящие цвета, освещенные различными источниками света, вызывают неодинаково выглядящие контрастные цвета, обусловленные в основном не воспринимаемым цветом поверхности, а цветным светом, освещающим данную поверхность.

Из этого положения следует, что глаз является анализатором, дифференцирующим свет, падающий на данную поверхность, и свет, отраженный данной поверхностью. Таким образом, одновременный контраст возникает на основе индукции от света.

Аналогичные явления возникают при восприятии природы в естественных условиях. Отражения цветного света от зеленой листвы, от цветной поверхности и т. д. вызывают резко выраженные контрастные цвета, которые несравнимо сильнее, чем контрасты от самих окрашенных поверхностей.

Для объяснения явлений одновременного контраста существовали две теории — Г. Гельмгольца и Э. Геринга.

Гельмгольц считал, что явления одновременного контраста могут быть частично сведены к процессу адаптации, возникающему вследствие нестрогой фиксации глаз. В тех же случаях, когда условия фиксации глаз строго соблюдались, Гельмгольц объясняет явления одновременного контраста ошибочными суждениями.

С точки зрения, которую защищал Геринг, одновременный контраст является результатом взаимодействия раздраженных мест сетчатой оболочки глаза.

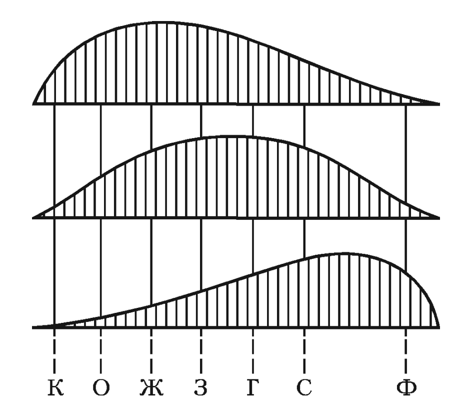
Против теории Гельмгольца говорят следующие эксперименты Геринга: если смотреть через красное стекло одним глазом, а через синее стекло другим глазом на серую полосу, изображенную на белом фоне, и фиксировать взгляд на точке, лежащей несколько ближе к наблюдателю, чтобы увидеть серую полосу раздвоенной, то наблюдатель увидит на фиолетовом фоне голубо-зеленую и оранжевую полосы. В данном случае воспринимается фон одно-

---

[1] См.: Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. XXXIV. С. 20 и далее.

го цвета, но вследствие влияния красного и синего цвета одна и та же серая полоса правым и левым глазом воспринимается по-разному — контрастно к цвету стекла.

Против теории Гельмгольца говорят и эксперименты, в которых цвета одновременного контраста смешивались со смежными цветами, как и объективно существующие цвета, подчиняясь в этом случае законам смешения цветов. Изменения в контрастном цвете в этих экспериментах возникали не к воспринимаемому цвету, а к цветному свету, о присутствии которого испытуемые даже не подозревали. Следовательно, ни о каком влиянии «суждений» в данных экспериментах не могло быть и речи. Объяснение цветного контраста, по данным этих исследований, заключается в том, что на каждый цвет накладывается контрастный к нему цвет. Однако в некоторых случаях явления одновременного контраста усиливаются и ослабляются вследствие влияния центральных факторов. Так, одновременный контраст зависит в определенной мере от разделения формы на части; одновременный контраст распространяется на всю воспринимаемую фигуру, как бы «разливаясь» по ней, если она не расчленена. Но достаточно разбить эту фигуру на какие-либо две части, чтобы линия, разделяющая фигуру на две, явилась преградой для распространения контраста. Целый ряд опытов подтверждает это положение.



Схематическое изображение теории Г. Гельмгольца

Когда индуцируемое поле является частью какой-либо цельной фигуры, контраст возрастает. Напротив, обособленность полей уменьшает действие контраста.

Чем ближе расположены друг от друга две поверхности, имеющие различные цвета, тем сильнее их влияние друг на друга. Особенно сильное влияние одновременного контраста возникает на границе сопротивляющихся полей (так называемый краевой контраст).

Изменение цвета вызывается не только контрастным воздействием другого цвета, но и рядом других факторов. В частности, цвета изменяют свой цветной тон, светлоту и яркость на расстоянии в зависимости от величины угла, под которым воспринимается данная цветовая поверхность. Это изменение зависит от фона, на котором цвета воспринимаются, причем изменение цветов возникает не только на цветных фонах, но также на черном и белом. Эксперименты показали, что для каждого фона имеется своя кривая изменения цвета, воспринимаемого под малым углом зрения.

Так, на белом фоне под малым углом зрения все цвета имеют тенденцию сдвигаться по направлению к двум «положительным критическим точкам», одна из которых находится в крайней видимой красной части спектра, а другая — между зеленым и голубым цветами спектра. Вследствие этого на белом фоне желтые, оранжевые, пурпуровые и фиолетовые цвета краснеют, а желто-зеленые, зеленые и синие — голубеют. Вместе с тем синие, а также фиолетовые и голубые цвета заметно темнеют на белом фоне[1].

Еще тысячу лет назад великие мастера живописи, создавая произведения искусства, интуитивно учитывали изменения цвета на расстоянии и добивались замечательных эффектов. Например, основной желто-зеленый тон некоторых византийских мозаик, выполненных более тысячи лет назад, при рассмотрении вблизи кажется условным, а мозаики неприятно схема-

---

[1] См.: Труды Гос. ин-та по изучению мозга им. В. М. Бехтерева. 1938. Т. IX. С. 15 и далее.

тичными, но при восприятии на расстоянии они превращаются в образцы реалистического искусства. Мастера Средней Азии создали в IV в. н. э. цветные орнаменты, которые вовсе не меняют на расстоянии свой цвет. Из более близких нам мастеров Х. Рембрандт пользовался в своих картинах аналогичными эффектами.

Раскрытие закономерностей изменения цветовых систем на расстоянии приобретает особенно большое значение для монументальной живописи, которая при архитектурных сооружениях крупных масштабов должна быть рассчитана на восприятие на больших расстояниях.

ТЕОРИЯ ЦВЕТООЩУЩЕНИЯ

Для объяснения цветового зрения, истинная природа которого экспериментально изучена плохо, имеется несколько теорий. Основными из них являются теория Юнга—Гельмгольца[1] и теория Э. Геринга.

Согласно теории Юнга—Гельмгольца, зрительное ощущение возникает вследствие некоторого фотохимического процесса, выражающегося в распаде трех гипотетических светочувствительных веществ, каждое из которых обладает своим спектром поглощения. Распад молекул освобождает ионы, которые при известных условиях стимулируют нервное возбуждение.

Гельмгольц допускает существование в зрительном аппарате трех типов нервных волокон. Отдельные возбуждения этих волокон дают ощущения максимально насыщенных красного, зеленого и фиолетового цветов. Обычно свет действует не на одно, а на все три нервных волокна. Различию нервных волокон соответствует различие в мозговых центрах и различие в воспринимающих аппаратах. В случае палочкового зрения возникает фотохимический процесс выцветания зрительного пурпура. В случае колбочкового зрения предполагается, что возникает аналогичный процесс, хотя экспериментально существование трех светочувствительных веществ еще не установлено. Каждый монохроматический цвет возбуждает два или большей частью три цветочувствительных вещества.

Ощущение красного цвета вызывается возбуждением красного и отчасти зеленого вещества и т. д. <…>

Чем сильнее возбуждение одного из цветочувствительных веществ по отношению к возбуждению двух других цветочувствительных веществ, тем сильнее насыщенность цвета. Чем слабее различие по интенсивности между всеми тремя возбуждениями, тем менее насыщенным является цвет. При уменьшении интенсивности всех трех возбуждений уменьшается светлота цвета. При каждом изменении в соотношениях интенсивности возбуждения цветочувствительных веществ возникает новое качество ощущения. Благодаря этому при наличии всего трех основных возбуждений человеческий глаз различает несколько сот тысяч цветов, отличающихся по цветному тону, светлоте и насыщенности. Ощущение черного цвета возникает, когда ни одно из цветоощущающих веществ не возбуждается вовсе.

Дополнительными являются цвета, которые при своем смешении вызывают равное возбуждение всех трех веществ, т. е. вызывают ощущение белого цвета.

При утомлении глаза каким-либо цветом изменяются соответствия в силе каждого из трех процессов, вызывающих ощущение цвета. Благодаря этому изменяется чувствительность глаза к световым волнам различной длины. Этим, по теории Юнга—Гельмгольца, объясняется явление адаптации и последовательного контраста.

Э. Геринг предложил другую теорию цветоощущения. Он считает, что в глазу имеются три цветочувствительных вещества — бело-черное, красно-зеленое и желто-синее. Диссоциация веществ вызывает ощущения белого, красного и желтого, а ассимиляция вызывает ощущения черного, зеленого и синего.

Помимо теорий Юнга—Гельмгольца и Геринга существуют еще и другие многоступенные теории зрения, построенные на учете не только периферических, но и центральных процессов. По Г. Э. Мюллеру, существуют первичные процессы P_1, P_2 и P_3. Первичные процессы соответствуют трем основным возбуждениям теории Гельмгольца. Вторичные хроматиче-

[1] Разработанная Г. Гельмгольцем теория была впервые предложена Т. Юнгом в 1802 г. и получила дальнейшее развитие в ионной теории (П. П. Лазарев).

ские процессы имеют промежуточный характер и протекают также в сетчатой оболочке глаза, причем эти вторичные процессы, в соответствии с теорией Геринга, попарно связаны между собой. Центральных возбуждений, по Мюллеру, шесть: красное, желтое, зеленое, синее, белое и черное. Аналогичную схему предлагает также и Т. Шьелдерупп-Эббе.

Согласно теории Х. Лэдд-Франклин, на первой стадии филогенетического развития зрение было ахроматическим, затем произошла дифференциация и зрение стало дихроматическим, т. е. наш глаз стал различать синие и желтые цвета. На последней, третьей, стадии развития дихроматическое зрение сделалось трихроматическим, т. е. глаз стал различать вместо желтого два цвета — красный и зеленый. С этой точки зрения, явление цветослепоты есть возврат ко второй стадии развития глаза, когда орган зрения был дихроматическим.

Как показали опыты Л. А. Шварц, предварительное слабое раздражение глаза тем или иным цветом может повлечь за собой повышение чувствительности к другому цвету в 2—3 раза на срок до получаса. Ею было установлено, что подобная сенсибилизация имеет место только для дополнительных цветов: красный — зеленый и желтый — синий, причем красный и желтый цвета оказывают значительно более сильное сенсибилизирующее действие, чем зеленый и синий. Сенсибилизация имеет место и при воздействии красным и желтым цветом на другой глаз и при мысленном воспроизведении этих цветов, в то время как зеленый и синий такого эффекта не дают. Это, по-видимому, связано с различной локализацией цветов и филогенетическим возрастом соответствующих участков мозга.

ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ ДЕЙСТВИЕ ЦВЕТОВ

Каждый цвет определенным образом воздействует на человека. Действие цветов обусловлено, с одной стороны, непосредственным физиологическим влиянием их на организм, а с другой — ассоциациями, которые цвета вызывают на основе предшествовавшего опыта. Некоторые цвета возбуждают, другие, напротив, успокаивают нервную систему.

Еще И.-В. Гёте отмечал действие цветов на настроение и делил с этой точки зрения цвета на: а) возбуждающие, оживляющие, бодрящие и б) порождающие печально-беспокойное настроение. К первым он относил красно-желтые, ко вторым — сине-фиолетовые. Промежуточное место он отводил зеленому цвету, который способствует, по мнению Гете, состоянию спокойной умиротворенности. Известную роль в этом эмоциональном воздействии цветов играют, по-видимому, и ассоциации: голубой цвет ассоциируется с цветом голубого неба, зеленый — с зеленью, голубо-зеленый — с водою, оранжевый — с пламенем и т. д. Цвета производят определенное физиологическое воздействие на человеческий организм. Французский невропатолог Ч. Фере отметил, что показания динамометра, определяющего сжатием руки мускульную силу, изменяются при различных условиях освещения. При кратковременной работе производительность труда увеличивается при красном цвете и уменьшается при синем; при длительной работе производительность труда увеличивается при зеленом цвете и снижается при синем и фиолетовом. Экспериментальные исследования В. М. Бехтерева, И. Н. Спиртова и других установили возбуждающее и угнетающее действие различных цветов, в связи с чем Бехтеревым была поставлена задача использования терапевтического эмоционального воздействия цветов на психическое состояние душевнобольных.

Ф. Стефанеску-Гоанга установил, что при действии пурпурного, красного, оранжевого, желтого цветов учащаются и углубляются дыхание и пульс, а при действии зеленого, голубого, синего и фиолетового цветов возникает обратное действие. Следовательно, первая группа цветов является возбуждающей, а вторая — успокаивающей.

По замечаниям художников и искусствоведов, красный цвет — возбуждающий, согревающий, оживляющий, активный, энергичный, очень богат ассоциациями; оранжевый — веселый, жизнерадостный, пламенный, соединяющий радостность желтого с возбуждением красного; желтый — теплый, бодрящий, веселый, привлекательный, несколько кокетливый; зеленый — спокойный, создает приятное (уютное) настроение, очень богат ассоциациями; синий — спокойный, серьезный, нежный, печальный, тоскливый, мирный, сентиментальный; фиолетовый цвет соединяет эмоциональный эффект красного и синего цветов — одновременно притягивающий и отталкивающий, полный жизни и возбуждающий тоску и грусть.

Цветам свойственна определенная выразительность. Выразительность цвета не есть результат ассоциации и не перенос символики цвета, а качество, принадлежащее самому цвету. Выразительность в значительной степени зависит от установки испытуемых.

ВОСПРИЯТИЕ ЦВЕТА

Ощущение цвета нельзя оторвать от восприятия цвета. Обычно нами воспринимается не цвет «вообще», но цвет определенных предметов. Предметы эти находятся от нас на определенном расстоянии, в определенной воздушной среде и бывают освещены прямыми или непрямыми лучами белого или цветного света. Кроме цветов поверхности предметов мы воспринимаем среду, через которую видим эти предметы, например туман, дым, окутывающие видимые нами предметы. Наконец, сами предметы могут быть полупрозрачными или «мутными». В этом случае они могут освещаться светом, не только падающим на их поверхность, но и проходящим через них (молочное стекло, полупрозрачные камни). Если цвет не локализуется вовсе, то он воспринимается как цвет пространства. Цвет прозрачных предметов называется *цветом поверхности* в отличие от цвета пространства.

Цвет, видимый нами как цвет определенного предмета, обладает специфическими свойствами. Основным из этих свойств является относительная его *константность* при изменяющихся условиях освещения. Хотя, будучи освещенной различным по яркости и цвету светом, цветная поверхность предмета отражает различный цветовой поток, воспринимаемый цвет поверхности, так же как и объективная окраска самого предмета, при этом не изменяется. Мы как бы «снимаем» освещение, воспринимаем цвет в его нормальном освещении. Это «снятие» освещения и как бы перевод его в условия нормального освещения обозначается обычно как трансформация цвета. Не существуй у нас подобной трансформации, белый цветок, находящийся под зеленой листвой, должен был бы казаться того же цвета, что сама листва под открытым небом; клубок белых ниток при свете лампы должен был бы иметь для нас цвет апельсина. Однако в естественных условиях наших восприятий этого нет: лист белой бумаги остается белым при желтоватом освещении электрической лампы и под зеленой листвой, хотя физически состав отражаемого им света в обоих случаях различен. Писчая бумага воспринимается нами как белая и в сумерки, а шрифт печатного текста как черный и при ярком солнечном освещении, хотя свет, отражаемый белой бумагой, слабее света, отражаемого шрифтом при солнечном освещении. Еще Э. Геринг отмечал, что кусок угля в полдень отражает в несколько раз больше света, чем кусок мела на рассвете; между тем и в полдень уголь воспринимается нами как черный, а мел на рассвете как белый. Это постоянство цвета в некоторых отношениях особенно примечательно: при постоянстве величины и формы изменяется лишь изображение на сетчатке: в данном случае изменяется и объективный раздражитель — физический состав световых лучей, отражаемых поверхностью воспринимаемого цвета, в соответствии с цветом самого предмета, хотя этот последний является лишь одним из условий, определяющих действующий на глаз раздражитель.

Явление константности и трансформации цвета — по-видимому, сложный процесс, обусловленный как центральными, так и периферическими факторами. Для того чтобы правильно и достаточно дифференцированно определить их роль в константности, нужно прежде всего различать кроме хроматической и

ахроматической константности цвета поверхностей еще и константность освещенности[1].

Константность освещенности объясняется тем, что к цвету освещения прибавляется контрастный цвет. Вследствие этого как хроматическое, так и ахроматическое освещение нивелируется по своей силе, приближаясь к среднему дневному, а хроматическое освещение, сверх того, становится менее хроматическим.

Явление хроматической константности цвета выражается в тенденции воспринимать цвет поверхности как освещенной средним дневным светом и объясняется явлением константности освещенности.

Проблема ахроматической константности — это проблема восприятия светлоты поверхности.

При одинаковом освещении изменения в светлоте поверхности совпадают с изменениями в яркости света. Однако явление константности освещения вызывает только тенденцию к нивелировке освещенности. Но так как, несмотря на константность освещения, различие в восприятии освещенности все же существует, то проблема восприятия светлот не может быть объяснена только константностью освещенности. Светлота поверхности определяется отношением между отраженным и полным световыми потоками. Поэтому восприятие светлоты поверхности определяется *осознанием соотношений между цветовыми свойствами предметов и цветовыми свойствами освещающего их света.*

Это осознание соотношений между освещенностью и собственным цветом поверхности возникает на основе опыта — предшествующих восприятий. Существенную роль при осознании этих соотношений играет осознание качества фактуры поверхности (микрорельеф и микроцвет), а также осознание качества материала поверхности. Поэтому светлота воспринимается не *независимо* от условий освещения, а *обратно — вследствие осознания* условий освещения.

Хроматическая константность определяется автоиндукцией от света. Светлотная константность определяется главным образом влиянием центральных факторов и лишь отчасти влиянием периферических факторов.

ВОСПРИЯТИЕ

ПРИРОДА ВОСПРИЯТИЯ

Все филогенетическое развитие чувствительности свидетельствует о том, что определяющим в процессе развития чувствительности по отношению к тому или иному раздражителю является его биологическая значимость, т. е. связь с жизнедеятельностью, с поведением, с приспособлением к среде. Зрение пчелы, слух лягушки, обоняние собаки дифференцируют более слабые, но биологически значимые, связанные с их жизнедеятельностью раздражители, не реагируя на раздражители более сильные, но биологически не адекватные (см. выше). Подобно этому в ходе исторического развития человека развитие специфически человеческих форм восприятия неразрывно связано с развитием общественной практики. Порождая новые формы предметного бытия, историческое развитие обще-

---

[1] См.: *Компанейский Б. М.* Проблема константности восприятия цвета и формы вещей: Докт. дис. // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. XXXIV. С. 15–179.

ственной практики порождало и новые формы восприятия. Лишь благодаря развитию техники в восприятие человека включается недоступная восприятию обезьяны «наивная физика»; в процессе художественной деятельности формировалось человеческое восприятие красоты форм — изобразительных и музыкальных.

Живя и действуя, разрешая в ходе своей жизни встающие перед ним практические задачи, человек воспринимает окружающее. Восприятие предметов и людей, с которыми ему приходится иметь дело, условий, в которых протекает его деятельность, составляют необходимую предпосылку осмысленного человеческого действия. Жизненная практика заставляет человека перейти от непреднамеренного восприятия к целенаправленной деятельности наблюдения; на этой стадии восприятие уже превращается в специфическую «теоретическую» деятельность. Теоретическая деятельность наблюдения включает анализ и синтез, осмысление и истолкование воспринятого. Таким образом, связанное первично в качестве компонента или условия с какой-либо конкретной практической деятельностью, восприятие в конце концов в форме наблюдения переходит в более или менее сложную деятельность мышления, в системе которого оно приобретает новые специфические черты. Развиваясь в другом направлении, восприятие действительности переходит в связанное с творческой деятельностью создание художественного образа и эстетическое созерцание мира.

Воспринимая, человек не только *видит*, но и *смотрит*, не только *слышит*, но и *слушает*, а иногда он не только смотрит, но *рассматривает* или *всматривается,* не только слушает, но и *прислушивается*; он часто активно выбирает установку, которая обеспечит адекватное восприятие предмета; воспринимая, он таким образом производит определенную деятельность, направленную на то, чтобы привести образ восприятия в соответствие с предметом, необходимое в конечном счете в силу того, что предмет является объектом не только осознания, но и практического действия, контролирующего это осознание.

Восприятие является чувственным отображением предмета или явления объективной действительности, воздействующей на наши органы чувств. Восприятие человека — не только чувственный образ, но и осознание выделяющегося из окружения противостоящего субъекту предмета. Осознание чувственно данного предмета составляет основную, наиболее существенную отличительную черту восприятия. Возможность восприятия предполагает у субъекта способность не только реагировать на чувственный раздражитель, но и осознавать соответственно чувственное качество как свойство определенного предмета. Для этого предмет должен выделиться как относительно устойчивый источник исходящих от него на субъект воздействий и как возможный объект направленных на него действий субъекта. Восприятие предмета предполагает поэтому со стороны субъекта не только наличие образа, но и определенной действенной установки, возникающей лишь в результате довольно высоко развитой тонической деятельности (мозжечка и коры), регулирующей двигательный тонус и обеспечивающей состояние активного покоя, необходимого для наблюдения. Восприятие поэтому, как уже указывалось, предполагает довольно высокое развитие не только сенсорного, но и двигательного аппарата. Если координированное, направленное на предмет действие, с одной стороны, предполагает восприятие предмета, то в свою очередь и восприятие как осознание противостоящих субъекту предметов объективной действительности предполагает возможность не только автомати-

чески реагировать на сенсорный раздражитель, но и оперировать предметами в координированных действиях. В частности, восприятие пространственного расположения вещей совершенно очевидно формируется в процессе реального двигательного овладения пространством — сначала посредством хватательных движений, а затем передвижения.

Эта связь с действием, с конкретной деятельностью определяет весь путь исторического развития восприятия у человека. Специфический аспект, в котором люди воспринимают предметы окружающей их действительности, преимущественное выделение в ней одних сторон перед другими и т. п., несомненно, существенно обусловлен потребностями действия. В частности, развитие высших специфически человеческих форм восприятия неразрывно связано со всем историческим развитием культуры, в том числе и искусства — живописи, музыки и т. п.

В специфических видах деятельности, например деятельности художника, эта связь восприятия с деятельностью выступает особенно отчетливо. Процесс восприятия действительности художником и процесс изображения воспринятого невозможно оторвать друг от друга; не только творчество обусловлено его восприятием, но и само восприятие в известной мере обусловлено изображением художественно воспринятого им; оно подчинено условиям изображения и преобразовано в соответствии с ними. Процесс художественного изображения и процесс художественного восприятия образуют взаимодействующее единство.

В отношении художественного восприятия полную силу приобретает аналогия между соотношением восприятия и его изображением в рисунке, в живописи, с одной стороны, и между мышлением и его выражением в речи — с другой. Как речь, в которой мышление формируется, в свою очередь участвует в его формировании, так и художественное изображение воспринятого не только выражает, но и формирует восприятие художника. Оно вместе с тем воспитывает и, значит, формирует восприятие людей, которые на художественных произведениях учатся по-настоящему воспринимать мир.

Восприятие не только связано с действием, с деятельностью — и само оно специфическая познавательная деятельность сопоставления, соотнесения возникающих в нем чувственных качеств предмета. В восприятии чувственные качества как бы извлекаются из предмета — для того, чтобы тотчас же быть отнесенными к нему. Восприятие — это форма познания действительности.

Возникающие в процессе восприятия чувственные данные и формирующийся при этом наглядный образ тотчас же приобретают предметное значение, т. е. относятся к определенному предмету. Этот предмет определен понятием, закрепленным в слове; в значении слова зафиксированы признаки и свойства, вскрывшиеся в предмете в результате общественной практики и общественного опыта. *Сопоставление, сличение, сверка образа*, возникающего в индивидуальном сознании, *с предметом*, содержание — свойства, признаки — которого, выявленные общественным опытом, зафиксированным в значении обозначающего его слова, *составляет существенное звено восприятия как познавательной деятельности.*

Процесс восприятия включает в себя познавательную деятельность «прощупывания», обследования, распознавания предмета через образ; возникновение образа из чувственных качеств в свою очередь опосредовано предметным значением, к которому приводит истолкование этих чувственных качеств. Предметное

значение как бы апперцепирует, вбирает в себя и истолковывает чувственные данные, возникающие в процессе восприятия.

Всякое сколько-нибудь сложное восприятие является по существу своему решением определенной задачи, которое исходит из тех или иных раскрывающихся в процессе восприятия чувственных данных, с тем чтобы определить их значение и найти адекватную интерпретацию. Деятельность истолкования включается в каждое осмысленное человеческое восприятие. Ее роль очевидна при восприятии художественного произведения. Художественный образ никогда не сводится к одному более или менее целостному комплексу сенсорных данных, как не сводится к ним содержание сколько-нибудь значительного художественного произведения. Художник непосредственно вводит в поле зрения воспринимающего чувственные данные образа, но посредством них он ставит перед художественным восприятием задачу воспринять то, что ими задано, — семантическое поэтическое содержание образа и воплощенный в нем замысел художника. Именно потому, что восприятие художественного произведения должно разрешить такую задачу, оно является сложной деятельностью, не в равной мере каждому доступной.

По существу аналогичная деятельность интерпретации заключена в каждом восприятии сколько-нибудь сложной жизненной ситуации. Лишь в искусственно упрощенных условиях, которые создаются иногда в психологических экспериментах, ее можно как будто более или менее свести на нет и таким образом утерять из поля зрения это важнейшее звено в процессе восприятия. Когда оно выделяется из восприятия в особый процесс, восприятие как таковое распадается или переходит в другие процессы — мышления, осмысления, истолкования и т. д. в одном случае, узнавания — в другом. В восприятие эта деятельность включается, но так, что в нем осознается не сама эта деятельность, а ее результат. Оно поэтому выступает как созерцание.

Восприятие строится на чувственных данных ощущений, доставляемых нашими органами чувств под воздействием внешних раздражений, действующих в данный момент. Попытка оторвать восприятие от ощущений явно несостоятельна.

Но восприятие вместе с тем и не сводится к простой сумме ощущений. Оно всегда является более или менее сложным целым, качественно отличным от тех элементарных ощущений, которые входят в его состав. В каждое восприятие входит и воспроизведенный прошлый опыт, и мышление воспринимающего, и — в известном смысле — также его чувства и эмоции. Отражая объективную действительность, восприятие делает это не пассивно, не мертвенно-зеркально, потому что в нем одновременно преломляется вся психическая жизнь конкретной личности воспринимающего.

В самом чувственном своем составе восприятие не является простой механической суммой друг от друга независимых, лишь суммирующихся в процессе восприятия ощущений, поскольку при этом различные раздражения находятся в многообразных взаимозависимостях, постоянно взаимодействуя друг с другом.

Наблюдение и экспериментальное исследование свидетельствуют, например, о воздействии цвета на видимую величину предмета[1]: белые и вообще светлые предметы кажутся больше, чем равные им черные или темные предметы (так, в

[1] См.: *Каничева Р. А.* Влияние цвета на восприятие размера // Психологические исследования/ Под ред. Б. Г. Ананьева. Л., 1939. Т. IX.

светлом платье человек кажется крупнее, полнее, чем в темном), относительная интенсивность освещения влияет на видимую отдаленность предмета. Расстояние или угол зрения, под которым мы воспринимаем изображение или предмет, влияет на его видимую окраску: цвет на расстоянии существенно изменяется. Включение предмета в состав того или иного так или иначе окрашенного целого влияет на его воспринимаемый цвет.

Таким образом, в восприятии обычно каждая часть зависит от того окружения, в котором она дана.

Значение структуры целого для восприятия входящих в состав его частей обнаруживается очень ярко и наглядно в некоторых оптико-геометрических иллюзиях. Во-первых, воспринимаемая величина фигур оказывается зависимой от окружения, в котором они даны, как это видно из рисунка (оптические иллюзии), где средние круги равны, но видятся нами неравными. Очень яркой является иллюзия Мюллера—Лайера и ее эббингаузовский вариант. Иллюзии, изображенные на этом рисунке, показывают, что воспринимаемые размеры отдельных линий оказываются зависимыми от размеров тех фигур, в состав которых они входят. Особенно показательна в этом отношении иллюзия параллелограмма, в которой диагональ меньшего из четырехугольников кажется меньшей, а большего — большей, хотя объективно они равны.

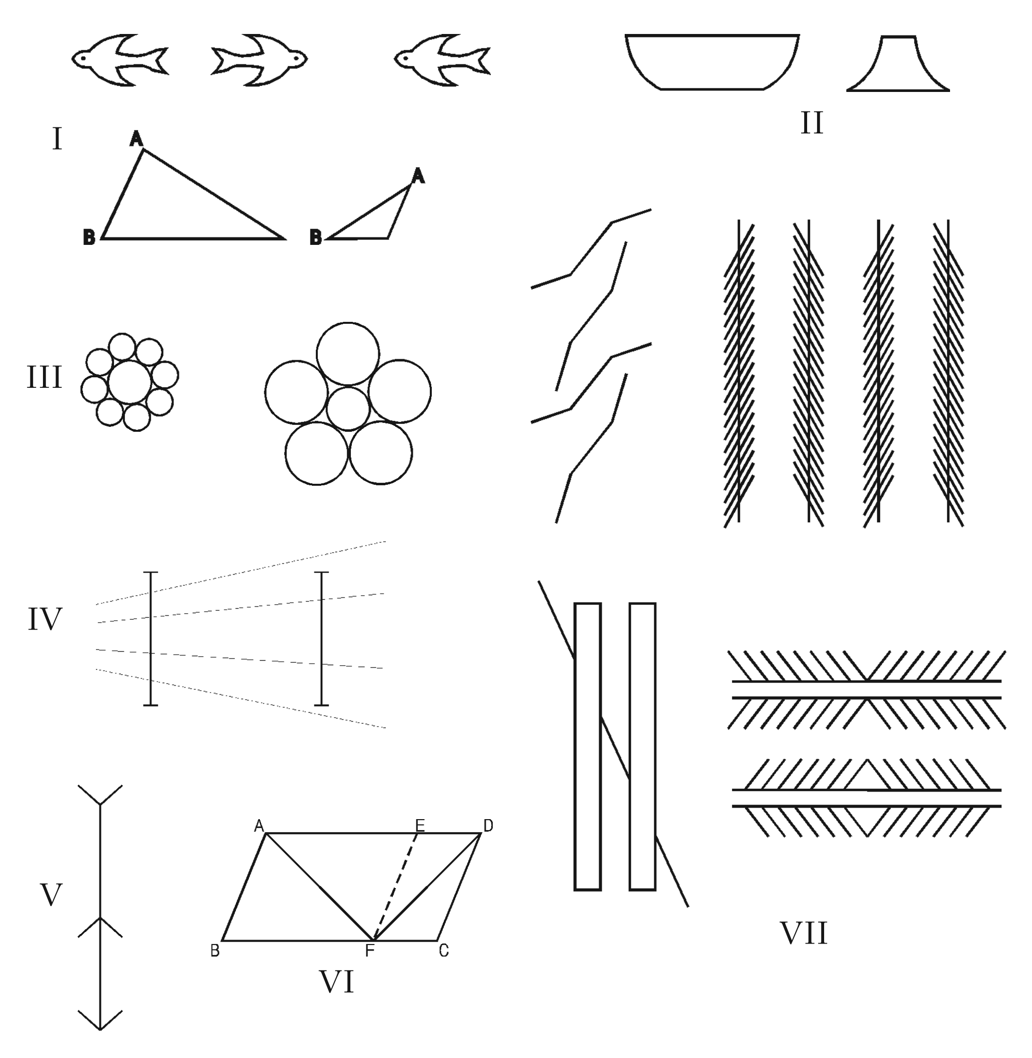
Зависимым от структуры целого оказывается не только восприятие величины, но и направление каждой входящей в состав какого-нибудь целого линии (иллюзия параллельных линий). На приведенном рисунке параллельные средние отрезки кажутся расходящимися, потому что расходящимися являются те кривые, в состав которых они входят. Точно так же, хотя левая сторона всех кругов на рисунке (иллюзия деформации прямой) расположена на одной прямой, они кажутся нам лежащими на выгнутой линии, потому что расположение фигуры в целом, определяемое линией, проходящей через центры всех кругов, образует выгнутую линию.

Перенос с целого на части, впрочем, не столько объясняет, сколько характеризует в описательном плане ряд иллюзий. Попытка представить роль целого в данном случае как реальное объяснение и свести к ней все иллюзии была бы явно несостоятельна. Существуют многообразные иллюзии; многообразны, по-видимому, и причины, их вызывающие.

Если оставаться в том же описательном плане, то наряду с иллюзиями, которые обусловлены оценкой фигуры в целом или переносом с целого на часть, имеются иллюзии «от части к целому». Имеется ряд иллюзий, в основе которых лежит переоценка острых углов; таковы иллюзии Цельнера, сюда же может быть отнесена и иллюзия Поггендорфа; по этой же причине круг кажется как бы втянутым у углов вписанного в него квадрата. В основе других иллюзий лежит переоценка вертикальных линий по сравнению с горизонтальными и т. д.

Те случаи, когда иллюзорное восприятие получается под воздействием окружения в виде контрастной оценки величины, можно было бы, не ограничиваясь соображениями о влиянии «целого», объяснить общим психологическим законом контраста. Иллюзорное преувеличение размера светлых предметов по сравнению с равновеликими им темными можно, скорее всего, объяснить как эффект иррадиации.

Если от таких объяснений перейти к более общему обоснованию, то можно будет принять в качестве гипотезы то положение, что иллюзорное восприятие



ОПТИЧЕСКИЕ ИЛЛЮЗИИ: I — Эббингауза; II — вследствие оценки фигуры в целом; III — вследствие контраста; IV — перспективы; V — Мюллера-Лайера; VI — параллелограмма; VII — параллельных линий

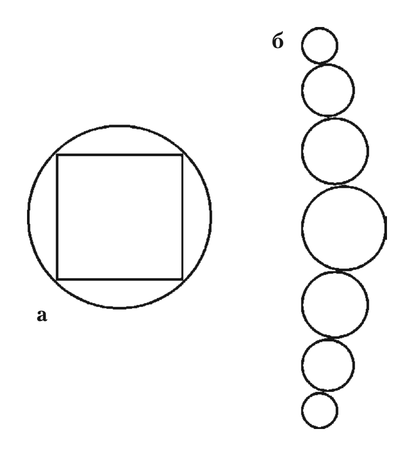
абстрактных геометрических фигур обусловлено приспособленностью к адекватному восприятию реальных объектов.

Так, переоценку вертикальных линий по сравнению с горизонтальными А. Пьерон объясняет следующим образом: когда мы воспринимаем дом, стоя перед ним, равные ширина и высота его дают неравные отображения от того, что в силу нашего небольшого роста мы видим их под различными углами. Мы как бы корригируем эту деформацию, переоценивая высоту, вертикальную линию, по сравнению с шириной, с горизонталью. Эта необходимая коррекция, продолжая осуществляться по отношению к отражению вертикалей и горизонталей на сетчатке при восприятии рисунка, и влечет за собой иллюзию переоценки вертикали.

В иллюзии Мюллера—Лайера существенное значение, несомненно, имеет тот факт, что размеры реальных объектов перевешивают частичные оценки элементов этих объектов: ли-

нии с расходящимися углами образуют большую фигуру, чем линии с идущими внутрь углами. В эббингаузовской иллюзии также две ласточки ближе друг к другу, две другие более удалены, несмотря на равенство расстояний от клюва. Иллюзорное восприятие последних обусловлено, очевидно, установкой восприятия на правильную оценку реальных расстояний между реальными конкретными объектами.

В физиологическом плане это объясняется тем, что периферическая обусловленность восприятия неотрывна от его центральной обусловленности.



ИЛЛЮЗИИ ДЕФОРМАЦИИ:
а — круга; б — прямой

В пользу центральной обусловленности по крайней мере некоторых иллюзий говорят также и опыты Д. Н. Узнадзе и его сотрудников, показавшие переход иллюзии восприятия с одного органа чувств на другой: с одной руки на другую, с одного глаза на другой и даже с руки на глаз. Установка, обусловливающая иллюзию, вырабатывалась на кинестетических ощущениях руки, а в контрольном опыте раздражитель давался только оптически, тем не менее оптически предъявленный объект воспринимался иллюзорно в соответствии с установкой, выработанной на кинестетических ощущениях руки. Этим доказывается центральная, а не только периферическая обусловленность иллюзий[1].

Из вышеописанных иллюзий можно сделать тот вывод, что образ на сетчатке сам по себе не определяет образа восприятия; в частности, величина этого образа сама по себе не дает никакой определенной величины воспринимаемого образа. Это значит, что свойства элемента или части не определены однозначно только местным раздражением. В восприятии часть какого-нибудь целого отлична от того, чем она была бы внутри другого целого. Так, присоединение к фигуре новых линий может изменить все ее непосредственно видимые свойства; одна и та же нота в различных мелодиях звучит по-разному; одно и то же цветовое пятно на разных фонах воспринимается различно.

Когда говорят о влиянии целого на восприятие частей, то по существу это влияние целого заключается: 1) во внутреннем взаимодействии и взаимопроникновении частей и 2) в том, что некоторые из этих частей имеют господствующее значение при восприятии остальных. Всякая попытка оторвать целое от единства его частей является пустой мистификацией; всякая попытка поглотить части в целом неизбежно ведет к самоупразднению целого.

Собственно говоря, почти каждый из фактов, обычно приводимых сторонниками гештальттеории для доказательства структурной «целостности» восприятия, свидетельствует не только о влиянии восприятия целого на восприятие частей, но и о влиянии частей на восприятие целого.

Так, если в доказательство влияния целого на части приводят факты, свидетельствующие о том, что цвет фигуры влияет на ее воспринимаемые размеры, яркость освещения — на оценку воспринимаемого расстояния и т. д., то дело по существу сводится в данном случае к взаимодействию *частей* внутри единого восприятия. И если говорить о зависимости восприятия части целого (видимой величины фигуры) от свойств целого (его освещение), то с неменьшим основани-

---

[1] См.: *Узнадзе Д. Н.* К вопросу об основном законе смены установки // Психология. 1930. Вып. 3.

ем можно подчеркнуть в этом же факте обратную зависимость — целого от частей; изменением одной части — освещения — изменена и воспринимаемая величина — значит, радикально изменено восприятие в целом. Если отмечают, что одно и то же цветовое пятно на разных фонах выглядит по-разному, то и изменение одного цветового пятна в одном соответственно выбранном месте картины может придать иной колорит всей картине в целом. Если подчеркивают, что одна и та же нота в разных мелодиях приобретает новые оттенки, то изменение какой-нибудь ноты или введение новой ноты в мелодию может не только придать новый оттенок той же мелодии, а вовсе изменить мелодию. Зависимость целого от части оказывается, таким образом, еще более значительной, чем зависимость части от целого.

При этом значимость различных частей внутри целого, конечно, различна. Изменение некоторых частей не окажет сколько-нибудь заметного влияния на впечатление от целого, между тем как их восприятие может в более или менее значительной мере зависеть от основных свойств этого целого, в состав которого они входят. Приверженцы целостности, гештальтисты, обычно односторонне подчеркивают только эти случаи.

Для правильного разрешения проблемы необходимо учесть и то, что восприятие целого фактически определяется восприятием частей — не всех без различия, а основных, господствующих в данном конкретном случае. Так, мы можем не заметить пропуска или искажения какой-нибудь буквы в слове, потому что при чтении мы руководствуемся в значительной мере общей, привычной нам, структурой слова в целом. Но распознание этой целостной структуры слова в свою очередь опирается на отдельные господствующие в нем буквы, от которых по преимуществу зависит эта структура слова. В более или менее длинном слове можно проглядеть пропуск буквы, не изменяющей сколько-нибудь заметно общей формы слова, но пропуск буквы, выступающей вверх или вниз строчки, обычно бросается в глаза. Причина в том, что самая структура целого определяется его частями, по крайней мере некоторыми из них. В частности, общее впечатление от структуры целого в значительной мере зависит от выступающих из строки букв и их расположения в ряду прочих.

Таким образом, для восприятия существенно единство целого и частей, единство анализа и синтеза.

Поскольку восприятие не сводится к простой механической сумме или агрегату ощущений, определенное значение приобретает вопрос о структуре восприятия, т. е. расчлененности и специфической взаимосвязи его частей. В силу этой расчлененности и специфической взаимосвязи частей воспринимаемого оно имеет форму, связанную с его содержанием, но и отличную от него. Такое структурирование воспринимаемого находит себе выражение, например, в ритмичности, представляющей определенное членение и объединение, т. е. структурирование звукового материала. В зрительном материале такое структурирование проявляется в виде симметрического расположения однородных частей или в известной периодичности чередования однородных объектов.

Форма в восприятии обладает некоторой относительной независимостью от содержания. Так, одна и та же мелодия может быть сыграна на разных инструментах, дающих звуки различного тембра, и пропета в различных регистрах: каждый раз все звуки будут различны; иными будут и высота и тембр их, но если соотношение между ними останется все тем же, мы воспримем одну и ту же

мелодию. X. Эренфельс, особенно подчеркнувший значение таких структур, несводимых к свойствам входящих в восприятие частей или элементов, назвал их Gestaltqualitat — качеством формы.

На наличии в восприятии различных по содержанию входящих в него элементов, или частей, общей структуры основывается возможность так называемой транспозиции. Транспозиция имеет место тогда, например, когда при изменении размеров, окраски и прочих свойств различных частей какого-нибудь тела мы — если только при этом остаются неизмененными геометрические соотношения частей — узнаем в нем одну и ту же геометрическую форму. Транспозиция имеет место тогда, когда, как в вышеприведенном примере, мы узнаем одну и ту же мелодию, хотя она поется в различных регистрах или играется на инструментах, дающих звуки различного тембра.

Обладая некоторой относительной независимостью от содержания, форма вместе с тем и связана с содержанием. В восприятии даны не форма *и* содержание, а *форма* некоторого *содержания*, и самая структура зависит от структурирования смыслового содержания восприятия.

Поскольку оказывается, что элементы, или части, воспринимаемого обычно так или иначе структурируются, возникает вопрос, чем определяется это структурирование нашего восприятия.

С вопросом о структурности восприятия связано выделение фигуры из фона. Фон и фигура отличаются друг от друга: фон обычно является неограниченным и неопределенным; фигура ограничена, как бы рельефна; она как бы обладает предметностью. В связи с этим величина разностного порога, как показало исследование А. Гельба и Р. Гранита, на фигуре больше, чем на фоне. Различием фигуры и фона гештальтисты пытались объяснить наше восприятие реальных предметов — то, почему мы обычно видим вещи, а не промежутки между ними, окаймленные вещами, и т. п., совершенно не учитывая более существенной зависимости восприятия от объективной значимости реальных вещей.

КОНСТАНТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ

Всякое восприятие является восприятием объективной действительности. Ни одно восприятие не может быть ни истинно понято, ни даже правильно, адекватно описано *вне отношения к объективному предмету, к определенному участку или моменту объективной действительности.* Значение тех свойств объективной действительности, которые восприятие отображает, для всего психофизического процесса восприятия выступает с особенной рельефностью в центральной по своему теоретико-познавательному значению проблеме константности. Константность восприятия выражается в относительном *постоянстве величины, формы* и *цвета* предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия.

Если воспринимаемый нами на некотором расстоянии предмет удалить от нас, то отображение его на сетчатке уменьшится как в длину, так и в ширину, и, значит, уменьшится и площадь его, а между тем в восприятии образ сохранит в определенных пределах приблизительно ту же постоянную, предмету свойственную величину. Точно так же форма отображения предмета на сетчатке будет изменяться при каждом изменении угла зрения, под которым мы видим предмет, но его форма будет нами восприниматься как более или менее постоянная. Стоящую передо мной тарелку я воспринимаю как круглую в соответствии с отображением на сетчатке, но отображение, которое получается на моей сетчатке от

тарелок моих соседей, не круглое, а овальное — это эллипсы, удлиненность которых зависит от угла зрения, под которым я их вижу; для тарелки каждого из моих соседей они различны. Тем не менее видимая мною форма предметов остается относительно постоянной — в соответствии с объективной формой самих предметов. Аналогичная константность имеет место и для цвето- и светоощущения (см. выше).

В процессе восприятия как бы различается собственный размер предмета и его удаление от воспринимающего, объективная форма предмета и угол зрения, под которым он воспринимается, собственный цвет предмета и освещение, в котором он является.

Легко понять, как велико практическое значение постоянства величины, формы и цвета. Если бы наше восприятие не было константно, то при каждом нашем движении, при всяком изменении расстояния, отделяющего нас от предмета, при малейшем повороте головы или изменении освещения, т. е. практически непрерывно, изменялись бы все основные свойства, по которым мы узнаем предметы.

Не было бы вообще восприятия предметов, было бы одно непрерывное мерцание непрерывно сдвигающихся, увеличивающихся и уменьшающихся, сплющивающихся и растягивающихся пятен и бликов неописуемой пестроты. Мы перестали бы воспринимать мир устойчивых предметов. Наше восприятие превратилось бы в сплошной хаос. Оно не служило бы средством познания объективной действительности. Ориентировка в мире и практическое воздействие на него на основе такого восприятия были бы невозможны. <...>

Постоянство величины, формы и цвета предметов, будучи необходимым условием ориентировки в окружающем мире, имеется, как установили экспериментальные исследования (В. Келера, Д. Катц, Г. Ревеша, А. Пьерона), уже и у животных. У человека константность величины, формы, цвета от 2 до 14 лет совершенствуется, но в основном имеется уже в двухлетнем возрасте.

Константность заключается в том, что основные чувственные качества восприятия и при некотором изменении субъективных условий восприятия следуют за остающимися постоянными свойствами воспринимаемых предметов. Отношение к периферическому раздражению подчинено регулирующему его отношению к предмету.

Адекватное соотношение между восприятием и отображенными в восприятии предметами объективной действительности — это основное соотношение, в соответствии с которым в конечном счете регулируются все соотношения между раздражителями, раздражениями и состояниями сознания. Даже «иллюзорное» восприятие абстрактных геометрических фигур объясняется, как мы видели, приспособленностью нашего восприятия к адекватному воспроизведению реальных объектов. Проблема константности, ортоскопичности, т. е. правильного видения, — это проблема отражения в частной психофизической постановке.

ОСМЫСЛЕННОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ

Восприятие человека предметно и осмысленно. Оно не сводится к одной лишь чувственной основе. Мы воспринимаем не пучки ощущений и не структуры, а предметы, которые имеют определенное значение.

Практически для нас существенно именно значение предмета, потому что оно связано с его употреблением: форма не имеет самодовлеющей ценности; она

обычно важна лишь как признак для опознания предмета в его значении, т. е. в его отношениях к другим вещам и в возможном его употреблении. Мы сплошь и рядом можем сразу сказать, что, т. е. какой предмет, мы восприняли, хотя затруднились бы воспроизвести те или иные его свойства — его цвет или точную форму. По различному колеблющемуся, изменяющемуся содержанию мы узнаем один и тот же предмет. Будучи осознанием предмета, восприятие человека нормально включает акт понимания, осмысления. Восприятие человека представляет собой единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мышления.

Чувственное и смысловое содержание восприятия при этом не рядоположны; одно не надстраивается внешним образом над другим; они взаимообусловливают и взаимопроникают друг в друга. Прежде всего смысловое содержание, осмысливание предметного значения опирается на чувственное содержание, исходит из него и является не чем иным, как осмысливанием предметного значения данного чувственного содержания.

В свою очередь осознание значения воспринимаемого уточняет его чувственно-наглядное содержание. В этом можно убедиться на простом примере. Стоит попытаться воспроизвести звуковой материал речи людей, говорящих при нас на неизвестном нам языке. Это окажется очень трудно сделать, между тем как никаких трудностей не составит воспроизвести слова на родном или вообще знакомом языке; знакомое значение слов помогает дифференцировать звуковую массу в нечто членораздельное. Чувственное содержание восприятия до известной степени перестраивается в соответствии с предметным значением воспринятого: одни черты, связанные с предметным значением, выступают больше на первый план, другие отступают, как бы стушевываются; в результате оно обобщается. В частности, осмысленное восприятие звуков речи и есть такое обобщенное восприятие — восприятие фонем.

Сама структура восприятия, которую гештальтпсихология хотела превратить в нечто самодовлеющее, неизбежно оказывается зависимой от предметного содержания восприятия. Это предметное содержание восприятия может сказаться на всех его чувственных качествах, на константности и трансформации цветов.

Особенно показательно значение этого единства и взаимопроникновения чувственного и смыслового содержания для нормального восприятия выступает в патологических случаях. При так называемой *духовной слепоте* или *глухоте*, при *зрительной* или *слуховой асимволике* больной воспринимает чувственные свойства вещей и их форму или структуру, но они утрачивают для него значение. Он не узнает и не понимает того, что видит или слышит, он не знает названия воспринимаемых предметов и не в состоянии ими пользоваться.

А. Гельб и К. Гольдштейн приводят из своих клинических наблюдений любопытный случай больного, который до известной степени заменял отсутствующее у него непосредственное восприятие значения предметов и их узнавание своего рода угадыванием, основывающимся на опосредованных умозаключениях. Во время прогулки, на расстоянии нескольких шагов от себя, больной «видит» человека, который подметает. Больной говорит врачу: «Человек там подметает — я знаю, я его вижу ежедневно». — «Что вы видите?» — «Длинную черту. Затем что-то вижу — то здесь, то там». По этому поводу больной рассказывает, как он узнает на улице людей и повозки: «Люди — длинные и узкие, повозки — широкие и значительно больше. Это сейчас же можно заметить». Восприятие этого

больного в точности соответствует тому, как традиционная теория изображала нормальное полноценное восприятие человека: с одной стороны — элементарные сенсорные процессы, с другой — надстраивающиеся над ними мыслительные акты. Но если эта теория так точно соответствует патологическому восприятию, то из этого с очевидностью следует, что она не соответствует восприятию нормальному.

Сопоставление нашего нормального восприятия с восприятием больного, который устанавливал значение воспринимаемого лишь в результате опосредованных умозаключений, с очевидностью обнаруживает, в чем заключается специфическая особенность нашего восприятия: у больных, страдающих духовной слепотой или асимволикой, имеются, с одной стороны, чувственные дифференцировки, с другой — надстраивающиеся над ними акты мысли, но нет единства и взаимопроникновения одного и другого внутри восприятия; между тем существеннейшей чертой нормального восприятия человека является именно взаимопроникновение и единство чувственного и логического.

В психологии восприятия особенно рельефно выступает существенная для психологии в целом антитеза: с одной стороны, осмысленность отрицается вовсе, сводится к структуре и т. п.; с другой стороны, ее признание выражается в идеалистической концепции о «смыслах» и «значениях» как самодовлеющих сущностях, противостоящих объективной действительности. В противоположность первой точке зрения мы признаем осмысленность человеческого восприятия как специфическую его черту. В противоположность второй осмысленность восприятия определяется самим отношением его к объективной действительности. *Осмыслить восприятие — значит осознать предмет, который оно отображает*. Осмыслить восприятие — значит выявить предметное значение его сенсорных данных. В процессе осмысливания чувственное содержание восприятия подвергается анализу и синтезу, сравнению, отвлечению различных сторон, обобщению. Таким образом, мышление включается в само восприятие, подготовляя вместе с тем изнутри переход от восприятия к представлению и от него к мышлению. Единство и взаимопроникновение чувственного и логического составляют существенную черту человеческого восприятия.

Осмысленность восприятия означает, что в него включается мышление, осознание значения, но мышление всегда заключает переход от единичного через особенное к общему. Тем самым восприятие человека приобретает в известной степени обобщенный характер. Воспринимая единичный предмет или явление, мы можем осознать его как частный случай общего. Этот переход от единичного, отдельного к общему совершается уже внутри восприятия.

Когда физик или химик демонстрирует какой-нибудь опыт, он пользуется определенными приборами и реактивами. Но положение или закон, который он посредством этого опыта доказывает, относится не специально только к данным объектам, а имеет более общее значение. Поэтому, чтобы понять опыт, надо воспринять то, что совершается во время опыта, как частный случай какой-то общей закономерности. Точно так же, когда математик доказывает, что сумма углов в треугольнике равняется двум прямым, то для того, чтобы понять это положение в его обобщенном значении, надо данный, нарисованный мелом на доске, треугольник осознать вместе с тем как частного представителя общего понятия треугольника в его обобщенных чертах. Некоторая доля общности есть в каждом сознательном восприятии. Но степень его обобщенности может быть различной.

Эту лежащую передо мной книгу я могу воспринять именно как эту мне принадлежащую книгу с какой-то пометкой на титульном листе, я могу в другом случае воспринять ее как экземпляр такого-то курса психологии такого-то автора; я могу, далее, воспринять этот же предмет как книгу вообще, фиксируя сознательно лишь те черты, которыми книговедение характеризует книгу в отличие от других продуктов полиграфического производства. Когда этот единичный, данный мне в чувственном восприятии предмет я воспринимаю в качестве частного представителя «курса психологии» или «книги», налицо обобщенное восприятие.

А. Гельбом и К. Гольдштейном собран большой клинический материал, который наглядно подтверждает, что восприятие, вовсе лишенное обобщенности, носит патологический характер. Тем самым косвенно на патологических примерах обнаруживается значение обобщения в нормальном восприятии человека.

В частности, Гельб и Гольдштейн подвергли детальному исследованию больного, который утратил способность называния цветов. Этот больной не мог ни сам употреблять название цветов, ни понять их значение, когда их употребляли другие. Цвета представлялись ему всегда как цвета определенных предметов, например голубой цвет — как цвет незабудки. Исследование показало, что собственно цветоощущение у него было совершенно нормально; он различал все оттенки цветов. И тем не менее его отношение к цветам было своеобразно. При испытании он оказался не в состоянии подобрать к данному ему образцу куски цветной шерсти того же цвета, если их окраска отличалась насыщенностью или яркостью. Всякий образец вызывал у больного особое впечатление, определяемое то оттенком, то яркостью. Поэтому, если два цвета, например цвет данного образца и одного из кусков цветной шерсти, которые служили для опытов, были объективно одного и того же оттенка, но различной яркости, они не представлялись больному сходными, потому что перевес могло взять впечатление яркости. Для признания двух цветов сходными больному часто требовалось полное тожество их; иногда больной их отожествлял на основании одинаковой яркости, в другой раз — на основании одинаковой насыщенности. Но он никак не мог при сравнении систематически придерживаться одного данного ему принципа и выделить тот же цвет при различной яркости или насыщенности. Такая константность цвета, которая сохраняется в различных конкретных ситуациях при различной яркости, насыщенности и прочем, требует того, чтобы цвета различной яркости, насыщенности и прочее воспринимались как частные случаи такого-то цвета, объективно занимающего определенное место в спектре.

У этого больного каждое цветоощущение было единичной данностью, которая не осознавалась им в своем обобщенном значении. У него не было обобщенного восприятия красного, зеленого и т. д. цветов, к которому он мог бы отнести различные их оттенки. Это отсутствие обобщенности в восприятии и было источником всех отклонений в его обращении с цветами и причиной своеобразного нарушения у него речи, выразившегося в неспособности пользоваться общепринятыми названиями цветов.

Опираясь на эти и аналогичные им факты, Гельб и Гольдштейн выдвинули положение о том, что основной особенностью нормального восприятия человека является его «категориальность». Обозначение обобщенного восприятия категориальным заключает в себе неправомерное отожествление каждого понятия, под которое подводится воспринимаемый предмет, с категорией. За этим скрывается идеалистическая установка, стремящаяся целиком подчинить чувственное содержание восприятия общим понятиям как конституирующим его «категориям». Учение о «категориальности» восприятия утверждает примат логического над чувственным. Мы отвергаем эту идеалистическую концепцию категориальности восприятия и исходя из диалектического тезиса о единстве общего и единичного в восприятии человека. <…>

Нормальное восприятие человека характеризуется тем, что, воспринимая единичное, он обычно осознает его как частный случай общего. Уровень этой обобщенности изменяется в зависимости от уровня теоретического мышления. В силу этого наше восприятие зависимо от интеллектуального контекста, в который оно

включается. По мере того как мы иначе понимаем действительность, мы иначе и воспринимаем ее. В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно видим мир.

При этом в зависимости от значимости воспринятого для личности оно остается либо только более или менее безличным предметным *знанием*, либо включается в личностный план *переживания.* Из просто воспринятого оно становится в последнем случае пережитым, испытанным, иногда выстраданным; в таком случае оно не только открывает тот или иной аспект внешнего мира, но и включается в контекст личной жизни индивида и, приобретая в нем определенный смысл, входит в самое формирование личности как более или менее существенный фактор.

ИСТОРИЧНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ

Как сознательный процесс, восприятие включается в процесс исторического развития сознания. *Человеческое восприятие исторично.* Чувственное восприятие человека не есть только сенсорный акт, обусловленный лишь физиологической природой рецепторов; *оно только относительно непосредственный акт познания мира историческим человеком.* Непосредственное восприятие действительности на данной ступени развития вырастает на основе опосредования его всей прошлой общественной практикой, в процессе которой переделывается и чувственность человека. Порождая новые формы предметного бытия, историческое развитие общественной практики порождает и новые формы предметного сознания. «... *Чувства* общественного человека суть *иные* чувства, чем чувства необщественного человека. Лишь благодаря предметно развернутому богатству человеческого существа развивается, а частью и впервые порождается, богатство субъективной *человеческой* чувственности: музыкальное ухо, чувствующий красоту формы глаз, — короче говоря, такие *чувства,* которые способны к человеческим наслаждениям и которые утверждают себя как *человеческие* сущностные силы. Ибо не только пять внешних чувств, но и так называемые духовные чувства, ... одним словом, *человеческое* чувство, человечность чувств, — возникают лишь благодаря наличию *соответствующего* предмета, благодаря *очеловеченной* природе. *Образование* пяти внешних чувств — это работа всей предшествующей всемирной истории»[1].

Человеческий слух развился в значительной мере благодаря развитию речи и музыки. По аналогии можно бы, пожалуй, сказать, что геометрия и изобразительные искусства в известной мере определяют человеческое зрение. В процессе развития современной живописи развивалось современное понимание и восприятие перспективы. Развитие техники перестраивает, далее, зрительное восприятие человека; в него включается «наивная физика», недоступная восприятию обезьяны.

Всякое восприятие предмета фактически является включением воспринятого объекта в организованную систему представлений, в определенную систему понятий. Эта система понятий, запечатлевшаяся в речи, представляет собой продукт общественно-исторического развития. Человеческое восприятие является обусловленной всем предшествующим историческим развитием человечества

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 42. С. 122.

общественной формой познания. Мы воспринимаем мир сквозь призму общественного сознания. Итог всей общественной практики человечества направляет и формирует наше восприятие.

ВОСПРИЯТИЕ И НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

Становясь все более сознательным и обобщенным, наше восприятие приобретает вместе с тем все большую свободу по отношению к непосредственно данному. Мы все более свободно можем расчленять непосредственно данное, выделять в нем отдельные, с определенной точки зрения существенные, моменты и соотносить их с другими.

Восприятие обычно никогда не бывает чисто пассивным, только созерцательным актом. Воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный живой человек, и в его восприятии — если взять его во всей его конкретности — всегда в той или иной мере сказывается весь человек, его отношение к воспринимаемому, его потребности, интересы, стремления, желания и чувства. Эмоциональное отношение как бы регулирует и расцвечивает воспринимаемое — делает яркими, выпуклыми одни черты и оставляет другие затушеванными, в тени.

Влияние интересов и чувств проявляется в восприятии сначала в форме непроизвольного внимания. Но восприятие может осуществляться на различных уровнях. Если на низших уровнях процесс восприятия протекает как бы «стихийно», «самотеком», независимо от сознательного регулирования, то в высших своих формах, связанных с развитием мышления, восприятие превращается в сознательно регулируемую деятельность *наблюдения*. Восприятие, поднявшееся до уровня сознательного наблюдения, является *волевым* актом.

В своих наиболее совершенных формах наблюдение, исходя из четкой целевой установки и приобретая плановый систематический характер, превращается в метод научного познания. Восприятие в обыденной жизни относительно редко достигает той сознательной направленности, до которой оно поднимается в условиях научного познания, но оно никогда не спускается до уровня чисто пассивного, совершенно не направленного переживания. То спускаясь несколько ниже, то поднимаясь вверх, оно обычно находится где-то между этими двумя полюсами.

Таким образом, в ходе изучения восприятия все глубже раскрывается подлинное содержание того исходного утверждения, что восприятие не является простой суммой ощущений, что оно — сложный целостный процесс, а то и целенаправленная деятельность. Это утверждение означало, во-первых, что ощущения и вызывающие их раздражения не остаются внешне рядоположными, а взаимодействуют в процессе восприятия, так что даже взятое лишь в своем чувственном составе восприятие представляет собой нечто большее и иное, чем простой агрегат ощущений. Это утверждение означало, во-вторых, что восприятие вообще не ограничивается одной лишь чувственной основой, образуемой ощущениями. Восприятие человека представляет собой в действительности единство чувственного и логического, чувственного и смыслового, ощущения и мысли. Оно всегда не только сенсорная данность, но и осмысливание ее объективного значения.

Это утверждение означает, наконец, в-третьих, что в восприятии отражается вся многообразная жизнь личности — ее установки, интересы, общая направ-

ленность и прошлый опыт — *апперцепция — и притом не одних лишь представлений, а всего реального бытия личности, ее реального жизненного пути*.

ВОСПРИЯТИЕ ПРОСТРАНСТВА

Восприятие пространства включает восприятия *расстояния* или *отдаления*, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, *направления,* в котором они находятся, *величины* и *формы* предметов.

В истории науки в каждую эпоху обычно имеется такая узловая конкретная проблема исследования, которая является носительницей основной принципиальной проблематики данной науки. Такой проблемой на рубеже прошлого и настоящего столетия была в психологии проблема пространства. Все крупные психологи предшествующего поколения уделяли ей особое внимание и делились в зависимости от различных исходных позиций, выявлявшихся преимущественно на этой проблеме, на *нативистов* и *генетистов*.

Основной тезис нативизма гласит: восприятие пространства «врожденно». Имелась при этом в виду врожденность не «идеи» пространства в духе априоризма, а аппаратов для его восприятия. По существу утверждалось, что пространство имеет первичный, не производный по отношению к чувственному содержанию характер.

Основное положение генетистов утверждает: восприятие пространства и в особенности третьего измерения, глубины, является продуктом развития, личного опыта. В понимании генетистов это означало, что оно есть нечто производное, получающееся в результате если не ассоциации, то *слияния* (В. Вундт) непространственных элементов — ощущений, в результате постепенно развивающегося истолкования сенсорных *локальных знаков.*

Нативисты в доказательство своего тезиса указывали на то, что еще никогда никому не удалось констатировать наличие совершенно непространственных восприятий или ощущений: каждое чувственное качество воспринимается всегда где-то, т. е. в какой-то пространственности.

Основной аргумент генетистов заключался в том, что восприятие пространства, в частности оценка расстояний, у детей, например, менее совершенна, чем у взрослых (пример сына В. Прейера, который тянулся ручкой, чтобы достать луну), и с возрастом развивается. Для разрешения вопроса пытались прибегнуть к помощи патологии. Наблюдения над восприятием пространства оперированных слепорожденных показали, что, когда пациент через двое суток после операции впервые открыл глаза, он видел «световое поле», через несколько дней — «полупрозрачные водяные шары», являвшиеся кругами светорассеяния от неправильной аккомодации. Но и через несколько недель удаленность видимых предметов оценивалась оперированными больными еще очень неточно: плоскостных и трехмерных фигур (круг и шар) они не различали; перспективного уменьшения отдаленных предметов на картине не понимали; движущиеся предметы казались им больше покоящихся. Нормальное восприятие пространственных свойств и отношений устанавливалось лишь постепенно, шаг за шагом.

Трудно решить, в чью пользу говорят эти результаты. Нативист мог бы сослаться на то, что с самого начала воспринималось «световое поле»; восприятие было пространственно. Но генетист мог констатировать, что восприятие про-

странства лишь постепенно уточнялось. Экспериментальный материал не давал однозначного ответа на вопрос, потому что сам вопрос был неоднозначно поставлен. Ни одна из борющихся сторон не отдавала себе отчета в том, что восприятие пространства является сложным образованием, в котором в тесном единстве сплетаются разнородные компоненты.

В нем нужно различать протяженность и собственно пространство. Когда я воспринимаю *внеположность* различных предметов, расположенных один вне другого, не будучи еще, однако, в состоянии осознать, в каком направлении, на каком расстоянии один находится по отношению к другому, я воспринимаю лишь протяженность. Протяженность — это внеположность, экстенсивность, которая, так же как интенсивность ощущений, дана непосредственно, первично, вместе с их чувственными качествами.

Но протяженность — это лишь первая ступень в познании реального пространства. Реальные предметы в реальном пространстве, находясь один вне другого, неизбежно располагаются в том или ином направлении, на том или ином расстоянии друг от друга. Только по мере того как в моем восприятии отражаются положение, направление, расстояние, величина, форма, определяемые сложной системой пространственных отношений, а не одна лишь недифференцированная внеположность, у меня формируется подлинное восприятие пространства. Такое восприятие пространства, включающего в себя осознание более или менее сложной системы отношений, отражающих соотношения вещей в реальном пространстве, конечно, не является первичной чувственной данностью. Оно — продукт значительного развития.

Таким образом, на основе более дифференцированного анализа спор между нативистами и генетистами может получить свое разрешение: примитивная внеположность, или экстенсивность, — элементарная чувственная основа восприятия пространства — дана, так же как интенсивность, непосредственно, первично, вместе с чувственными качествами ощущений. Но лишь в результате более или менее длительного развития формируется у человека восприятие пространства, в котором получают все более дифференцированное и адекватное отражение реальные пространственные свойства и отношения предметов.

В восприятии пространственных свойств вещей известную роль играют различные ощущения, в частности осязательные, кинестетические. Но человек — существо по преимуществу оптическое — ориентируется в пространстве главным образом на основе зрительных данных; восприятие пространства является у него по преимуществу функцией зрения.

Однако восприятие пространства — положения предмета в пространстве, его величины, контура, рельефа, так же как его покоя и движения, — совершается обычно движущимся глазом, и мышечное чувство — в сочетании с собственно зрительными ощущениями — играет в деятельности самого глаза существенную роль. Благодаря ему глаз может наподобие руки «ощупывать» предмет. Он функционирует в качестве измерительного прибора. «Пространственное видение есть видение измерительное с самого начала своего развития», — пишет И. М. Сеченов. «Измерителями» служат ощущения, возникающие на основе движения. Они помогают внести расчлененность и оформленность, которой восприятие неподвижного глаза не могло бы достичь.

Сеченов последовательно развил эту мысль применительно ко всем сторонам пространственного восприятия. Так, восприятие движущегося предмета совер-

шается глазом, поскольку он имеет возможность следовать за движущимся предметом и участвовать в его движении. При восприятии неподвижного предмета, когда человек воспринимает расположение предметов на плоскости и вглубь, глаза — как выражается Сеченов — «вымеривают углы», под которыми расположены предметы. Измерения эти производятся «не градусами, а чувством, связанным с передвижением глаз». «Чтобы выучиться этой форме видения, человек ненамеренно, не сознавая того, что делает, пускает в ход те самые приемы, которые употребляет топограф-землемер, когда снимает на план различно удаленные от него пункты местности»[1]. Подобно этому измерительные движения глазных мышц лежат, по Сеченову, в основе восприятия положения предметов и их величины, а также восприятия контура, формы.

В зрительном восприятии пространства существенную роль играют прежде всего своеобразные *глубинные ощущения*, возникающие в результате раздражения не вполне соответствующих точек сетчатых оболочек обоих глаз, получающих одинаковые раздражения от равноудаленных от наблюдателя точек пространства.

Соответствующими, или корреспондирующими, точками называются все точки на сетчатой оболочке обоих глаз, лежащие в одном и том же направлении и на одном и том же расстоянии от центральных ямок. Если фиксировать взгляд на одной из равноудаленных точек, то другая точка будет раздражать соответствующие, или корреспондирующие, точки сетчатой оболочки обоих глаз.

При восприятии обоими глазами двух равноудаленных от зрителя точек поле зрения одного глаза как бы накладывается на поле зрения другого глаза, вследствие чего воспринимаемые изображения на сетчатой оболочке глаза не двоятся.

При каждом положении глаз корреспондирующие точки сетчатых оболочек обоих глаз соответствуют определенным точкам в объективном пространстве. Совокупность точек пространства, дающих изображения на корреспондирующих точках сетчатых оболочек обоих глаз, носит название *гороптера*. Для каждого положения зрительных осей имеется свой гороптер.

Если раздражаются несоответствующие, или *диспаратные*, точки сетчатых оболочек обоих глаз, то наблюдатель видит не одну, а две точки. Вообще при рассмотрении двух точек в пространстве может быть три случая.

Первый случай: обе точки находятся на равном расстоянии от глаз наблюдателя. В этом случае обе точки раздражают соответствующие точки на сетчатой оболочке каждого из глаз наблюдателя: при этом не возникает ни двоения, ни глубинных ощущений.

Второй случай: одна из точек отдалена от другой на такое расстояние, что они раздражают диспаратные, или несоответствующие, точки сетчатых оболочек обоих глаз. В этом случае одна из точек, а иногда и обе двоятся.

Третий случай: обе точки (или одна из них) раздражают не вполне соответствующие точки сетчатых оболочек обоих глаз. В этом случае возникает ощущение глубины, благодаря которому одна из точек воспринимается как находящаяся ближе, а другая — как находящаяся далее.

Ощущение глубинности возникает в том случае, когда раздражаются *не* соответствующие точки на сетчатых оболочках глаза и *не* диспаратные точки, а точки *не вполне соответствующие*.

---

[1] *Сеченов И. М.* Германн ф. Гельмгольц как физиолог//Собр. соч.: В 6 т. М., 1908. Т. 2. С. 446.

Помимо специфических ощущений, возникающих при раздражении не вполне соответствующих точек, восприятию глубины или расстояния содействует также *конвергенция*, т. е. сведение глаз, совершающееся так, чтобы изображение фиксируемого объекта в обоих глазах падало в поле наиболее ясного видения. Чем ближе предмет, который мы фиксируем, тем больше должна быть конвергенция, т. е. сведение осей глаз, с тем чтобы оба глаза конвергировали или сходились на равноудаленных точках объекта. Конвергенция может, таким образом, служить показателем отдаленности предмета, который мы рассматриваем. Поэтому те ощущения, которые доставляет сокращение мышц, ее осуществляющих, могут, присоединяясь к глубинным ощущениям, входить в чувственную основу восприятия глубинного пространства. Они составляют ее проприоцептивный компонент.

Некоторую роль в восприятии расстояния может играть и тесно связанная с конвергенцией *аккомодация*.

Аккомодационная мышца иннервируется тем же глазодвигательным нервом, который иннервирует и мышцы, двигающие глазное яблоко. Поэтому аккомодация и конвергенция взаимно связаны; это значит, что конвергенция вызывает и соответствующие аккомодационные движения, и наоборот (что, однако, не исключает и известной независимости аккомодации и конвергенции друг от друга). Сколько-нибудь значительную роль аккомодация играет, однако, лишь при монокулярном восприятии глубины (преимущественно при небольших расстояниях в 2—5 м).

Расстояния (в глубину) могут определяться и одним глазом.

Однако при таком — *монокулярном* — восприятии глубины оценки получаются менее точными. Монокулярное восприятие глубины пространства основывается на вторичных, вспомогательных признаках. Так, когда величина объекта нам известна, восприятие его удаленности опирается на соотношение воспринимаемой его величины с объективной собственной величиной предмета. Если объект неизвестной нам величины расположен поблизости от известных нам по величине объектов, то удаленность этого объекта оценивается в восприятии косвенно по отношению к этим ближе расположенным известным по величине объектам. В том случае, когда расстояние до объекта велико, а величина объекта точно не известна, возникают особенно значительные ошибки в оценке расстояний. Например, в ясную погоду, когда воздух чист, снеговые горы, наблюдаемые с вершины другой горы, кажутся значительно ближе, чем они есть в действительности, если между ними и зрителем нет промежуточных очертаний гор.

О расстоянии можно косвенно судить также по перспективному смещению всех точек видимых нами объектов при движении головы, поскольку чем ближе объект, тем больше это смещение, и чем дальше объект, тем смещение меньше. Для определения удаленности освещенного объекта может в качестве вспомогательного фактора служить оценка освещенности объекта в зависимости от положения источника света.

Относительная удаленность объектов друг от друга определяется теми же признаками.

Направление, в котором мы видим объект, определяется местом его отображения на сетчатой оболочке глаза и положением нашего тела, головы и глаз по отношению к окружающим объектам. Вертикальное положение нашего тела по отношению к горизонтальной плоскости земли является исходным моментом

для определения направления, в котором человек распознает окружающие его предметы.

Практически в нашей ориентировке в пространстве более или менее значительную роль играют и непространственные признаки. На основании таких едва уловимых признаков люди, близкие к природе, в частности на ранних стадиях общественного развития, благодаря большой наблюдательности узнают каждую точку знакомой им местности, каждый уголок родной реки, не будучи тем не менее в состоянии начертить ее карту. На основании таких же непространственных признаков иногда ориентируется каждый из нас: вот выйти я должен в эту дверь со стертой краской и пожелтевшей надписью, с правой стороны повернуть у высокой решетки и затем перейти улицу у часов. Иногда я сознательно руководствуюсь этими предметами; иногда они автоматически регулируют мой путь.

Но мой путь может определяться совсем по-иному — собственно пространственными отношениями: он тогда для меня — совокупность отрезков определенной длины, определенным образом расположенных по отношению друг к другу. В таком случае, совершая свой путь, я своим движением как бы вычерчиваю его по карте города. Я сумею в таком случае и начертить схему моего пути на плане. Эта схема — не только абстрактное отображение моего пути; она включается в мое восприятие пространства и опосредует мою практическую ориентировку в действии. Принципиальная невозможность для афатика нарисовать пространственную схему или план помещения, в котором он находится, или путь, который он проходит, не есть лишь ограниченность чертежных или графических возможностей. Она связана с определенным типом практической ориентировки в пространстве: она свидетельствует об отсутствии подлинного осознания пространства. Для того чтобы мой путь определялся для меня системой пространственных отношений, я должен с самого начала как бы расположить мое исходное положение — ту комнату, из которой я выходил, — в определенном месте города, в определенном расположении по отношению к различным его частям, в частности к тем, к которым я направляюсь. Иначе говоря, не только другие части пространства должны быть определены по отношению к моему исходному положению, но прежде всего мое исходное положение должно быть определено по отношению к ним. Пространственную характеристику это исходное положение приобретает, только включаясь в единое пространственное целое и определяясь в нем пространственными отношениями. Для того чтобы человек мог так ориентироваться в пространстве, необходимо, чтобы он мог свободно перенести свою исходную точку зрения в любое место реального пространства. Без этой возможности перехода с точки зрения одного наблюдателя на точку зрения другого и понимания соответствующего преобразования системы координат не существует понимания пространства.

Собственно ориентация в пространстве может (согласно исследованию Ф. Н. Шемякина) осуществляться двумя способами. Пользуясь одним из них, человек мысленно прослеживает пройденный или предполагаемый путь, связывающий данные точки пространства, и определяет свое положение по отношению к отправной точке своего пути. Второй способ заключается в одновременном представлении всех пространственных отношений данной местности.

Обычно мы пользуемся как одним, так и другим способом в зависимости от ситуации. Однако в этом отношении наблюдаются более или менее ярко выра-

женные индивидуальные различия: у одних людей часто преобладает первый, у других — второй способ ориентации в пространстве. Первый способ является генетически более ранним и служит предпосылкой для развития второго.

В тех случаях, когда почему-либо получается противоречие между восприятием данной местности и представлением о ней, возникают иллюзии ориентации. Они обычно состоят в том, что мысленный план оказывается повернутым на 180°. При первом способе ориентации иллюзии возникают вследствие незамеченного поворота (например, при выходе из метро и т. д.), при втором способе — вследствие неверного определения положения данных, воспринимаемых субъектом, пунктов местности к одному из четырех основных компасных направлений[1].

Подлинное восприятие пространства, адекватно отражающее его объективные свойства и отношения, является очень сложным процессом, в котором чувственные и мыслительные компоненты даны в сложном единстве и взаимопроникновении.

ВОСПРИЯТИЕ ВЕЛИЧИНЫ

Воспринимаемая величина предметов зависит от их угловой величины и расстояния, с которого они наблюдаются. Зная величину предмета, мы по его угловой величине определяем расстояние, на котором он находится; обратно, зная, на каком он расстоянии, мы по его угловым размерам определяем величину предмета. Так, когда мы смотрим в бинокль, то, зная величину предметов, мы видим их приблизившимися, но не увеличенными. Смотря же в лупу на печатный шрифт, мы видим буквы увеличенными, но не приблизившимися.

Развивающаяся в результате опыта способность глаза сравнивать пространственные величины, направления и удаленность объекта от наблюдателя именуется глазомером.

Трехмерный глазомер, т. е. способность сравнивать пространственные формы, расположенные в трех измерениях, включает плоскостный и глубинный глазомеры (сравнение это может относиться к линиям, поверхностям и объемам). Под плоскостным глазомером разумеют способность сравнивать формы на плоскости, расположенной в направлении, перпендикулярном зрительной оси; под глубинным глазомером — способность сравнивать пространственные формы в глубину.

ВОСПРИЯТИЕ ФОРМЫ

Восприятие плоскостной формы предполагает отчетливое различение очертаний предмета, его границ. Оно зависит от четкости изображения, получающегося на сетчатке, т. е. от остроты зрения.

Константность формы по данным исследований объясняется действием как периферических, так и центральных факторов. С одной стороны, вследствие того, что восприятие трехмерных предметов насыщено глубинными ощущениями, предметы, расположенные близко, кажутся несколько меньше. Действие этого

---

[1] См.: *Шемякин Ф. Н.* К психологии пространственных представлений // Ученые записки Гос. науч.-исслед. ин-та психологии. М., 1940. Т. I. С. 197—236.

фактора компенсирует действие перспективных сокращений. С другой стороны, существенную роль в константности восприятия формы играют представления, прошлый опыт. Роль прошлого опыта рельефно выявлялась в экспериментах с псевдоскопом, которым испытуемые пользовались как биноклем[1]. Псевдоскоп ставит восприятие в условия обратной перспективы: ближние точки пространства переходят в дальние, а дальние — в ближние. Поэтому все вогнутые предметы должны были бы восприниматься как выпуклые, а выпуклые — как вогнутые. И действительно, экспонаты, формы которых не закреплены опытом, так и воспринимаются. Но человеческое лицо, например, никогда не воспринимается в обратной перспективе. Когда испытуемый смотрит в псевдоскоп на вогнутую маску человеческого лица и на выпуклое его скульптурное изображение, вогнутое изображение выглядит в псевдоскопе выпуклым; выпуклое же, представляющее обычную форму человеческого лица, и в псевдоскопе таким же и воспринимается: действие центральных факторов корригируют данные периферических раздражений; фактическое восприятие предметов обусловливается не только наличными периферическими раздражениями, но и всем прошлым опытом.

При смотрении на окружающее в псевдоскоп предметы разделяются на две категории: все, что может быть сдвинуто без нарушения основных условий осмысленности нашего опыта, сдвигается согласно периферическому видению в обратной перспективе; все, что, будучи соответственно сдвинутым, оказалось бы в противоречии с основными «устоями» нашего опыта, остается не сдвинутым, как если бы оно было дано в прямой перспективе. Эксперименты с псевдоскопом могут быть поэтому в дальнейшем использованы для определения меры прочности, с которой прошлым опытом закреплены у человека представления о форме и других свойствах различных предметов.

В восприятии глубинной, трехмерной формы, т. е. формы реальных предметов объективной действительности, существенную роль играют глубинные ощущения.

Этой ролью глубинных ощущений в восприятии формы трехмерного тела объясняется ряд закономерно наблюдающихся своеобразных зависимостей между формой предметов, отдаленностью, в которой они воспринимаются, и их видимой величиной. Так, вследствие того, что восприятие трехмерных предметов объективной действительности, находящихся вблизи от зрителя, насыщено глубинными ощущениями, объекты, расположенные близко, кажутся несколько меньше, а следовательно, и дальше[2].

Восприятие объектов, находящихся вдали, напротив, более плоскостно; поэтому объекты, находящиеся вдали, кажутся несколько больше, а следовательно, и ближе, чем это есть на самом деле.

Аналогичные явления наблюдаются и в живописном изображении на плоскости: чем больше рельефности и телесности в изображении, тем оно кажется меньше. Обратно, — плоскостные, нерельефные изображения кажутся больше и ближе. Это же явление возникает и при восприятии барельефов: чем рельефнее барельеф, тем он кажется меньше и, следовательно, дальше; обратно, — увеличение плоскостности влечет за собою увеличение кажущейся величины барельефа и его приближение к зрителю.

---

[1] См.: *Комм А. Г.* Реконструкция в воспроизведении // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. XXXIV. С. 237.

[2] Данное явление объясняется также влиянием константности восприятия.

Далее, чем ближе к зрителю расположены объемные формы, тем сильнее становятся глубинные ощущения и потому тем глубже кажутся воспринимаемые формы. Напротив, при отдалении этих форм от зрителя глубинные ощущения делаются слабее, и вследствие этого воспринимаемая форма кажется более плоской. Так, кубическая форма вблизи кажется вытянутой в глубину, а издали — несколько сплюснутой. Если посмотреть на какую-либо аллею сначала издали, а затем подойдя к ее выходу, то в первом случае она будет казаться короче, чем во втором.

При восприятии художественных *живописных* изображений на плоскости возникает обратное явление. В реальной жизни по мере приближения к объемной форме отношения между видимыми размерами объективно равных дальних и ближних частей формы (перпендикулярными зрительной оси) все уменьшаются (на основе законов линейной перспективы). Обратно, — при отдалении от объемной формы на достаточное расстояние отношения между видимыми размерами объективно равных ближних и дальних частей формы (перпендикулярными зрительной оси) все увеличиваются, приближаясь (в пределе) к единице. В произведениях живописи эти отношения остаются неизменными. Поэтому при приближении к картине происходит кажущееся увеличение частей заднего плана и вследствие этого кажущееся приближение заднего плана к зрителю; обратно, — при отдалении от картины возникает кажущееся уменьшение частей заднего плана и вследствие этого кажущееся отдаление заднего плана от зрителя. Другими словами, при приближении к картине все изображенное на ней делается менее глубоким, а при отдалении — глубина изображенного увеличивается.

Указанное явление объясняется также и тем, что в реальной жизни чем ближе объект, тем сильнее глубинные ощущения, и чем дальше объект, тем глубинные ощущения слабее. При восприятии плоскостной картины глубинных ощущений не возникает вовсе; их заместителями являются глубинные представления. Однако глубинные представления (как и перспективные соотношения отдельных частей изображенной формы) остаются на всех расстояниях неизменными. Поэтому при приближении к картине изображенные на ней формы кажутся более плоскими, а при отдалении — более глубокими.

ВОСПРИЯТИЕ ДВИЖЕНИЯ

Восприятие движения — очень сложный процесс, природа которого еще не вполне выяснена. Если предмет объективно движется в пространстве, то мы воспринимаем его движение вследствие того, что он выходит из области наилучшего видения и этим заставляет нас передвигать глаза или голову, чтобы вновь фиксировать на нем взгляд. Смещение же точки по отношению к положению нашего тела указывает нам на ее передвижение в объективном пространстве. Восприятие движения в глубину пространства, которое экспериментально еще почти не исследовалось, возникает вследствие смещения не вполне соответствующих точек на сетчатке вправо или влево. Таким образом, некоторую роль в восприятии движения играет движение глаз, которое приходится производить, чтобы следить за движущимся предметом. Однако восприятие движения не может быть объяснено только движением глаз: мы воспринимаем одновременно движение в двух взаимно противоположных направлениях, хотя глаз, очевидно, не может двигаться одновременно в противоположные стороны. С другой сто-

роны, впечатление движения может возникнуть при отсутствии реального движения, если через небольшие временные паузы чередовать на экране ряд изображений, воспроизводящих определенные следующие друг за другом фазы движения объекта. Это так называемый *стробоскопический эффект*.

Для того чтобы возник стробоскопический эффект, отдельные раздражители должны быть отделены друг от друга определенными промежутками времени. Пауза между смежными раздражителями должна быть около 0,06 с. В том случае, когда пауза вдвое меньше, изображения сливаются; в том случае, когда пауза очень велика (например, равна 1 с), раздражения осознаются как раздельные; максимальное расстояние между движущейся точкой в двух смежных кадрах, при котором имеет место стробоскопический эффект, равно 4,5°. На стробоскопическом эффекте построено восприятие движения на кинематографических лентах. Отчасти аналогичным приемом изображения движения посредством одновременного воспроизведения последовательных его фаз пользуются также в живописи и скульптуре. О. Роден возвел этот прием в основной принцип своей теории изображения движения в искусстве.

В восприятии движения, несомненно, значительную роль играют косвенные признаки, создающие опосредованное впечатление движения. Так, впечатление движения может вызвать необычайное для покоящегося тела положение частей фигуры (поднятая нога, отведенная, как бы замахнувшаяся рука, согнутые верхушки деревьев и т. п.).

К числу «кинетических положений», вызывающих представление о движении, принадлежит наклонное положение, особенно привлекавшее внимание художников. Франкетти отмечает эффект, который дают наклонные линии в сочетании с ясно выраженной горизонтальностью и вертикальностью. След на воде от идущего парохода, след на снегу от саней (как, например, в картине В. И. Сурикова «Боярыня Морозова») и т. п., меньшая отчетливость очертаний движущегося предмета и множество других косвенных признаков служат в естественных условиях для распознания движения. Осмысливание ситуации, совершающееся на основе косвенных признаков, несомненно, играет в восприятии движения значительную роль. Однако нельзя все же толковать восприятие движения как лежащий за пределами собственно восприятия чисто интеллектуальный процесс (подсознательное «умозаключение»): впечатление движения может возникнуть у нас тогда, когда мы знаем, что движения на самом деле нет. Мы, таким образом, можем не только умозаключать о движении, но и *воспринимать* движение.

Значение осмысливания ситуации на основании прошлого опыта отчетливо выступает в опытах В. Кролика, который в своих экспериментах предъявлял испытуемым изображения предметов, взятых из повседневной жизни (улица, автомобиль и т. д.). При этом он при помощи проекционного фонаря создавал на экране движение тех предметов, которые обычно неподвижны (например, дома).

Испытуемые на основе прошлого опыта воспринимали движение не объективно движущихся изображений, а объективно в данном опыте неподвижных изображений предметов, которые обычно движутся (автомобиль). При этом не имела значения ни величина предметов, ни направленность внимания испытуемых на движущийся или неподвижный объект: вопрос решался лишь фактом осмысливания изображенной ситуации.

Теории движения разбиваются в основном на две группы. Первая группа теорий выводит восприятие движения из элементарных, следующих друг за другом зрительных ощущений отдельных точек, через которые проходит движение, и утверждает, что восприятие движения возникает вследствие слияния этих элементарных зрительных ощущений (В. Вундт).

Теории второй группы утверждают, что восприятие движения имеет специфическое качество, несводимое к таким элементарным ощущениям. Представители этой теории говорят, что, подобно тому как, например, мелодия является не простой суммой звуков, а отличным от них качественно специфическим целым, так и восприятие движения несводимо к сумме составляющих это восприятие элементарных зрительных ощущений. Из этого положения исходит теория гештальтпсихологии. Ее разрабатывал главным образом М. Вертхаймер.

Восприятие движения является, по Вертхаймеру, специфическим переживанием, отличным от восприятия самих движущихся предметов. Если имеются два последовательных восприятия объекта в различных положениях *а* и *б*, то переживание движения не складывается из этих двух ощущений, но их соединяет, находясь между ними. Это переживание движения Вертхаймер называет «фи-феномен», оно не есть результат движения глаз или последовательных образов на центральной ямке, которыми хотели объяснить восприятие движения. В стробоскопических иллюзиях последовательные образы могут дать впечатление лишь от определенных положений предмета, но они не объясняют, почему воспринимается переход предмета из одной фазы в другую. Согласно точке зрения Вертхаймера, восприятие движения может возникать даже без восприятия предмета, который движется. Физиологическим субстратом «фи-феномена» является, по Вертхаймеру, «короткое замыкание» воли возбуждения в коре головного мозга, которое возникает вследствие первого и второго раздражения.

С позиций гештальтпсихологии было проведено несколько специальных работ по восприятию движения. К. Дункер поставил перед собой такой вопрос: в силу каких условий при изменении пространственных отношений в поле нашего зрения одни из воспринимаемых объектов кажутся движущимися, а другие неподвижными? Например, почему нам кажется, что движется луна, а не облака? По Дункеру, движущимся воспринимается тот объект, который явно локализуется на некотором другом объекте: двигается фигура, а не фон, на котором фигура воспринимается. Так, при фиксации луны среди облаков она воспринимается движущейся. Э. Оппенгеймер показал, что из двух предметов движущимся обычно кажется меньший. Движущимся также кажется тот предмет, который в течение опыта претерпевает наибольшие количественные или качественные изменения («принцип изменчивости»).

Вышеописанные опыты В. Кролика так же в сущности, как и эксперименты К. Дункера и Э. Оппенгеймера, свидетельствуют, вопреки установкам этих экспериментаторов, вовсе не в пользу гештальтистских концепций; восприятие движения фигуры на фоне, а не фона на фигуре возникает также на основе прошлого опыта, а не в силу каких-то формальных структурных закономерностей. Также на основе опыта складывается представление о том, что обычно движется меньшая фигура на большем фоне, а не большая на меньшем и что движущаяся фигура чаще изменяется, чем фон, который обычно остается неизменным. Таким образом, эти эксперименты представителей гештальтпсихологии выходят за пределы их собственных формалистических построений.

ВОСПРИЯТИЕ ВРЕМЕНИ

Если проблема пространства была носительницей основной психологической проблематики на рубеже XIX—XX вв., то проблема времени стала за последние годы одной из центральных проблем современной философии.

Удельный вес, который приобрела проблема времени в философском сознании современности, не могла не сказаться и на психологии; и в психологии эта проблема начала привлекать к себе значительный интерес. Но, к сожалению, она все же не получила еще достаточной разработки.

Жизненно очень существенная ориентировка во времени у животных совершается, как показал ряд исследований, на основе рефлекторной деятельности. У человека она превращается в очень сложный процесс восприятия времени.

В восприятии времени мы различаем: 1) составляющее его чувственную основу непосредственное *ощущение длительности*, обусловленное в основном вис-

церальной чувствительностью, 2) собственно *восприятие времени*, развивающееся на этой чувственной органической основе. Подобно тому как в отношении пространства мы различаем элементарную протяженность и собственно пространство, в отношении времени нужно таким образом различать два понятия — длительность и собственно время, но с тем, чтобы, различая, связать их в едином целом.

В собственно восприятии времени мы различаем: а) *восприятие временной длительности* и б) *восприятие временной последовательности*. Как одно, так и другое включает в единстве и взаимопроникновении и непосредственные, и опосредованные компоненты.

У нас имеется некоторое непосредственное переживание, ощущение, или «чувство», времени. Оно обусловлено органическими ощущениями и связано с ритмичностью основных процессов органической жизни — пульса, дыхания и т. д. По крайней мере у больных, у которых наблюдается анестезия внутренних органов, оказывается утраченной или очень сниженной непосредственная оценка времени. Значительную роль в «чувстве», или ощущении, времени играют, по-видимому, необратимые химические реакции в нервной системе.

По данным новейших исследований, оценка длительности коротких временных интервалов зависит также от внутренней температуры тела.

Как ни бесспорна зависимость непосредственной оценки времени от целого ряда физиологических «висцеральных» факторов, нельзя все же, как это делают некоторые авторы (например, Р. д'Аллонь), видеть во времени лишь «висцеральную чувствительность». Восприятие времени обусловлено не только ею, но в неменьшей мере и тем содержанием, которое его заполняет и расчленяет: время неотделимо от реальных, во времени протекающих процессов.

Небольшие промежутки времени, заполненные, например, рассматриванием какой-нибудь картинки, по их истечении обычно, как показали опыты ряда исследователей, более или менее сильно переоцениваются, большие — недооцениваются. Эти данные можно обобщить в *закон заполненного временного отрезка*: чем более заполненным и, значит, расчлененным на маленькие интервалы является отрезок времени, тем более длительным он представляется. Этот закон определяет закономерность отклонения психологического времени воспоминания прошлого от объективного времени.

Для времени переживания настоящего имеет место обратное положение. Если прошедшее время в воспоминании кажется нам тем более длительным, чем оно было богаче событиями, и тем короче, чем более оно было пустым, то в отношении текущего времени наоборот: чем оно беднее событиями и чем однообразнее его течение, тем более длительным, «тягучим» оно является в переживании; чем богаче и содержательнее его заполнение, тем незаметнее оно протекает, тем меньше кажется его длительность. В этом расчленении закона заполненного временного отрезка на два противоположных по своему содержанию положения сказывается качественная специфика прошлого и настоящего. Прошлое объективировано в своем содержании и целиком определяется им; события в нем внеположны: они тем самым расчленяют время и этим удлиняют его для переживания. В настоящем, как бы ни было велико его заполнение, поскольку оно переживается как настоящее, оно по существу смыкается в переживании в одно единство; заполняющими его событиями оно не расчленяется именно по-

стольку, поскольку оно переживается как настоящее. При незаполнении же переживаемого времени в переживании обычно создается томительное напряжение, так что внимание концентрируется на самом течении времени, которое в результате как бы удлиняется.

По мере того как в переживаемом времени выступает на первый план установка на будущее, снова видоизменяются закономерности, определяющие переживаемую длительность. Время ожидания желательного события в непосредственном переживании томительно удлиняется, нежелательного — мучительно сокращается. В первом случае время никогда не течет достаточно быстро, во втором — оно всегда протекает слишком быстро. Переживаемая длительность отклоняется от объективного времени в сторону, обратную господствующей у субъекта направленности. Роль этого фактора, связанного с эмоциональным характером переживания, можно зафиксировать как *закон эмоционально детерминированной оценки времени*. Он сказывается и в том, что время, заполненное событиями с положительным эмоциональным знаком, сокращается в переживании, а заполненное событиями с отрицательным эмоциональным знаком в переживании удлиняется: «Грустные часы длинны», — как говорит Ромео у Шекспира.

В субъективной недооценке или переоценке временных интервалов, по данным ряда исследователей, наблюдаются некоторые возрастные различия: и недооценка маленьких и переоценка больших промежутков времени оказалась в среднем у детей и подростков больше, чем у взрослых. У взрослых переоценка минутных промежутков достигла 133%, у детей, подростков и юношей в возрасте от 7 до 19 лет она доходила до 175%.

В субъективной оценке времени сказываются и индивидуальные различия. В опытах Х. Эренвальда одни испытуемые обнаруживали очень стойкую тенденцию недооценивать, а другие — переоценивать время. Эренвальд считает поэтому возможным различать два типа восприятия времени — брадихронический и тахихронический. Первый обнаруживает более или менее стойкую тенденцию к ускорению; второй — к замедлению, к запаздыванию. Первый переоценивает, второй недооценивает длительность временных интервалов.

Ошибки в оценке времени оказались, по данным Эренвальда, довольно значительными. Имея задание определить длительность временного интервала в одну минуту, один из испытуемых счел минуту истекшей по прошествии всего 13 секунд, другой — 80. Специальная длительная тренировка может (как это выявилось в экспериментах М. Франсуа) на некоторое время более или менее заметно повысить точность временных оценок. Но и при тренировке у испытуемых сохраняются довольно стойкие индивидуальные тенденции: одни недооценивают, другие переоценивают время.

Проведенное у нас исследование Л. Я. Беленькой обнаружило на клиническом патологическом материале связь переоценок и недооценок длительности с эмоциональной сферой[1]. Оказалось, что все испытуемые, в частности маниакальные больные с повышенным тонусом эмоциональной возбудимости и моторной подвижностью, связанной с непоследовательностью, торопливостью, обнаружили

[1] См.: *Беленькая Л. Я.* К вопросу о восприятии временной длительности и его нарушениях // Исследования по психологии восприятия / Под ред. С. Л. Рубинштейна. М.; Л., 1948. *(Примеч. сост.)*

резко выраженные недооценки временных интервалов (иногда в два раза). При этом почти во всех протоколах отмечалось в показаниях испытуемых субъективное переживание этими больными ощущения «летящего» времени.

Больные, находившиеся в депрессивном состоянии, — со сниженным тонусом, замедленной моторной деятельностью, подавленным настроением, отрицательной окраской органической чувствительности, распались на две группы. Одна из них давала переоценку, иногда очень значительную, предъявлявшихся им в эксперименте временных интервалов. В их показаниях, как правило, отмечалась «тягучесть» времени в их переживании. У другой группы депрессивных больных наблюдалась стойкая недооценка временных интервалов. Такую недооценку обнаружили больные, у которых общее депрессивное состояние сочетается с состоянием «угнетенного возбуждения» (по Крепелину). При общем угнетенном состоянии они испытывают постоянное смятение, нетерпеливость, они всегда спешат, боятся опоздать, никак не могут довести до конца начатую работу. Тоскливое состояние сочетается у них с аффективным состоянием тревоги, порождающим поведение, сходное с маниакальным. У этих больных наблюдалась обычно, как и у больных маниакальных с повышенной возбудимостью, резко выраженная недооценка времени.

Все эти отклонения непосредственного переживания длительности как у маниакальных больных, так и у обеих групп депрессивных, обнаруживают по патологическому материалу *связь переоценок и недооценок временной длительности* с эмоциональным отношением субъекта к переживаемому и подтверждает выше отмеченное положение об эмоциональной детерминированности оценок времени.

Характерной особенностью времени является его необратимость.

Мы можем вернуться к тому месту пространства, от которого мы ушли, но мы не можем вернуть то время, которое прошло.

Установление объективного *порядка* или однозначной, *необратимой последовательности* событий во времени предполагает раскрытие *причинной зависимости* между ними.

Именно на основании причинных зависимостей мы обычно опосредованно решаем вопрос об объективной последовательности событий.

Помимо установления порядка или последовательности предшествующего и последующего, временная локализация включает определение величины интервалов, их отделяющих. Знание того, что такое день как временной интервал, включает в себя знание того, что день — это такая-то часть столетия, года, месяца и т. д., что в дне столько-то часов, минут и т. д. Притом, чтобы подлинно реализовать значение этой количественной характеристики, необходимо установить правильное соотношение между этой количественной характеристикой и ее качественным заполнением, т. е. правильно осознать реальную, содержательную вместимость часа, дня и т. д. Непосредственная локализация во времени ограничивается лишь очень общим недифференцированным не столько знанием, сколько «чувством» того, что данное событие близко, поскольку оно актуально, или отдалено, поскольку оно чуждо. *Более точная временная локализация переживаемого предполагает умение оперировать соотношениями временных величин.*

Поскольку время — направленная величина (вектор), однозначное его определение предполагает не только систему единиц измерений (секунда, минута, час,

сутки, месяц, год, столетие), но и постоянную отправную точку, от которой ведется счет. В этом время радикально отличается от пространства. В пространстве все точки равноправны. Во времени должна быть одна привилегированная точка. С этим связан дальнейший момент, особенно осложняющий восприятие времени опосредованными компонентами. Естественной отправной точкой во времени является настоящее, это «теперь», которое разделяет время на предшествующее ему прошлое и последующее будущее. Оно одно как будто непосредственно дано как нечто наличное; от него взор направляется на прошлое и на будущее, которые могут быть определены лишь через свое отношение к настоящему. Но проблематика времени здесь осложняется *диалектикой всех временных определений*, связанной с текучестью времени.

Полное разрешение трудностей, связанных с *текучей диалектикой временных определений*, требует принятия одной общей системы координат с постоянной точкой, *от которой и ведется отсчет посредством постоянных, общих единиц счисления* (год, месяц, день). Эта исходная общая точка отсчета может быть фиксирована лишь *за пределами субъективного, личного переживания, в историческом процессе* определенным историческим событием, от которого и ведется времяисчисление (такой-то год нашей эры — на двадцатом году Октябрьской социалистической революции). *Время жизни объективно определяется лишь как время истории*. Лишь на основе исторически определенной системы исчисления времени можно соотносить временные показания различных наблюдателей, свободно *переходя с одной точки зрения на другую, устанавливать однозначное соответствие всех датировок*. Все математические формулы, связанные с преобразованием систем координат, представляют собой лишь техническое оформление той фундаментальной интеллектуальной операции, которая заключена в каждом во временном отношении упорядоченном рассказе, требующем перехода от одной отправной точки к другой. Эта операция составляет самую основную трудность, как это показывает изучение «символической афазии».

Не может быть, таким образом, и речи о том, чтобы признать непосредственно данную длительность переживания как нечто самодовлеющее и противопоставлять ее абстрактному времени, определенному в понятиях. Восприятие времени, отражающее объективное время, само опосредовано включающимися в него интеллектуальными компонентами. Опосредованные элементы включаются в установление и последовательность явлений и их длительности. Всякая временная локализация — даже пережитого — требует умения оперировать временной схемой или «системой координат», выходящей за пределы переживания. Подлинно временную характеристику даже наше настоящее получает, лишь когда мы в состоянии посмотреть на него и из прошлого, и из будущего, свободно перенося свою исходную точку за пределы непосредственно данного.

Настоящее — отправная точка, из которой определяются и прошлое, и будущее, — не является в психологическом времени абстрактной точкой, а всегда некоторым временным интервалом.

Экспериментальными исследованиями пытались установить минимальные размеры, или величину, «момента». Под величиной «момента» разумеют астрономическую длительность того интервала, который воспринимается как нерасчлененное настоящее. Например, искра, прошедшая в течение «момента» путь в 1 м, воспринимается как присутствующая одновременно во всех точках этого пути, т. е. как сплошная светящаяся линия. Величина «момента»

обычно определяется установлением порога слияния раздельных периодических колебаний в одно восприятие. Для определения порога зрительных ощущений обычно служит мелькатель. За характеристику величины «момента» в таком случае принимается та частота вращения, при которой произойдет слияние черной и белой половины вращающегося диска, так что черное и белое поля перестанут мелькать и диск будет казаться одноцветным. Эта величина измерена и проверена на практике: она лежит в основе расчета смены кадров при проекции кинофильма. Она очень близка к частоте самого низкого из воспринимаемых тонов и равна примерно $^{1}/_{18}$ с.

А. Лаланд установил, что для тактильных ощущений частота слияния равняется в среднем 18 раздражений в секунду. Характерно, что частота слияния этих ощущений оказалась примерно одинаковой для всех точек тела.

Опыты с животными показали, что величина «момента» неодинакова для разных видов их.

Тот факт, что частота слияния одинакова для зрительных, слуховых и тактильных ощущений, привел к заключению, что эта частота определяется не устройством периферических органов восприятия, а центральными факторами, действующими на осязание так же, как на зрение и слух.

Верхняя граница психологически настоящего времени, заполненного лишь простыми, между собой не связанными чувственными раздражителями, очень ограничена; максимальные размеры интервалов, отмечаемых, например, ударами молотка, которые мы воспринимаем и непосредственно сравниваем между собой, равны примерно 5 с. Сравнение интервалов большей длительности требует уже счета и опосредованных приемов. При соответствующем обычным условиям реальной жизни заполнении нашего времени содержанием, компактно связанным в обширные целые, грани настоящего заметно расширяются.

В некоторых патологических случаях выступает резкое расщепление непосредственного переживания длительности и опосредованной оценки времени. Поучительной в этом отношении оказалась группа (обследованная Л. Я. Беленькой) шизофреников (от которых часто вообще можно слышать заявление, что они «не чувствуют времени»). Испытуемая Ф. (студентка, 25 лет) пишет: «Времени я не чувствую; долго ли это было или мало времени прошло — для меня это безразлично, безвкусно. Другие говорят: как быстро прошло время или как медленно, а мне безразлично». Шизофреники этой группы в состоянии опосредованно оценить время, но не способны его «ощутить». Обнаруживая полное понимание самых сложных временных соотношений, они оказываются не в состоянии определить длительность небольшого интервала, когда приходится сделать это на основании непосредственного переживания длительности. Так, та же испытуемая Ф. дала такие результаты: время, объективно заданное экспериментатором, — 5, 15, 30; время, указанное испытуемой, — 9, 5, 1.

Расщепление непосредственного переживания времени и опосредованной его оценки, слитых в нормальном восприятии времени, возникает в некоторых случаях нарушения нормального заполнения реального времени в результате патологического отрыва личности от реальности и образования у нее второго бредового плана переживания. Иногда это расщепление отчетливо осознается самим больным. Так, испытуемый Г., актер, 35 лет (из той же группы шизофреников), говорит: «Я прекрасно понимаю, что время движется, что дни сменяются днями, недели неделями, годы годами. Однако субъективно мне кажется, что время остановилось, замерло, у меня в мозгу засела, застряла одна дата — 10 июля 1925 г. Я отлично понимаю, что настоящему, текущему моменту соответствует другая, но для того *чтобы ее запомнить и закрепить, я должен ее*

записать и в дальнейшем для самоориентировки во времени должен вести календарный отсчет от этой даты (курсив мой. — *С. Р.*), ибо иначе снова восторжествует та другая, неподвижная дата, которая не дает разворачиваться времени, которая сковывает его».

Непосредственные компоненты переживания и опосредованные компоненты восприятия и ориентировки во времени в данном случае как бы разведены, и потому каждый из них выступает с предельной отчетливостью: с одной стороны — искаженное непосредственное переживание течения времени; с другой — сохранившаяся нормальная, правильная, опосредованная ориентировка во времени, корригирующая дефектное непосредственное переживание. В других случаях — у больных с кортикальными поражениями и нарушением интеллектуальной деятельности — наблюдалась, наоборот, неспособность оперировать временными соотношениями при сохранности непосредственного переживания длительности, выручающего в элементарных случаях повседневной жизни[1].

---

[1] В дальнейшем С. Л. Рубинштейн продолжил — во многом по-новому — свой методологический и теоретический анализ философско-психологических проблем восприятия. См. его ст.: Проблемы психологии восприятия. Вместо предисловия // Исследования по психологии восприятия. М.; Л., 1948; и его кн.: Бытие и сознание. М., 1957, § 4 «Восприятие как чувственное познание мира». С. 70—105. Новейшие результаты в изучении ощущений и восприятий обобщены в коллективном труде: Познавательные процессы: ощущения, восприятие / Под ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. М., 1982. См. также: *Митькин А. А.* Дискуссионные аспекты психологии и физиологии зрения // Психологический журнал. 1982. Т. III. № 1. *(Примеч. сост.)*

Глава VIII

ПАМЯТЬ

ПАМЯТЬ И ВОСПРИЯТИЕ

Восприятия, в которых человек познает окружающую действительность, обычно не исчезают бесследно. Они закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в дальнейшем в форме узнавания виденных нами предметов, воспоминания о пережитом, припоминания былого и т. д.

Осмысленное восприятие предметов всегда предполагает и включает их опознание, т. е. узнавание. Узнавание имеет место не только там, где мы опознаем и отожествляем определенный единичный предмет как тот же самый, который был уже прежде нами воспринят, но и в случаях обобщенного узнавания, когда мы опознаем воспринимаемый нами сейчас предмет как стол, стул, лампу, книгу и т. д. А без такого обобщенного узнавания предметов как относящихся к такому-то роду вообще не приходится говорить об осмысленном восприятии.

Но восприятие в своей конкретной реальности не может ограничиваться обобщенным, обезличенным опознанием предметов вне пространства и времени. Для познавательной ориентировки человека в окружающей действительности требуется известная преемственность между различными восприятиями, посредством которых в истории развития личности совершается ее познание действительности. Сохранение этой преемственности — не менее существенная сторона памяти, чем способность запомнить определенное положение или какую-нибудь частную операцию.

Когда утром, просыпаясь у себя в комнате, я открываю глаза, я обычно знаю, помню, где я нахожусь; точно так же, когда затем я прихожу в институт, к себе в кабинет или в аудиторию, где я обычно читаю лекции, я знаю, как я сюда попал, и помню, где я нахожусь. Нарушение этой примитивной и фундаментальной стороны памяти там, где оно случается, представляет серьезное нарушение сознательной жизни личности, выражающее глубокий ее распад.

Восприятие действительности у каждого человека исторично, связано со всей историей его жизненного пути, включено в преемственную связь его опыта. Из этого контекста черпает восприятие свое конкретное значение для воспринимающего субъекта — то, что характеризует его в психологической реальности, а не лишь гносеологической его значимости. Этот личностный контекст, преемственная связь опыта сплетается из воспоминаний, воспроизводящих пережитое.

Но практическая деятельность порождает необходимость не только в том, чтобы включать получаемые в процессе восприятия знания о действительности в контекст определенной ситуации личного опыта, но и в том, чтобы извлекать их из этого контекста, абстрагировать от него. Если, восприняв тот или иной предмет, человек узнал его свойства, ему для нужд действия важно сохранить эти знания и иметь возможность перенести их в любую другую ситуацию, используя их когда и где бы это ни понадобилось, ему важно, в частности, иметь возможность восстановить эти знания в отсутствие предмета. Эту возможность дает воспроизведение в образе отсутствующего предмета. В форме свободно воспроизводимых образов представления выделяются из восприятия. Уже поскольку запоминание проявляется в генерическом узнавании обобщенного значения предметов, имеет место воспроизведение не только чувственного, но и обобщенного, смыслового содержания; уже поэтому может быть воспроизведение не только восприятий, но и мыслей. По существу, как в одном, так и в другом случае, как при воспроизведении восприятий, так и при воспроизведении мыслей, запоминается и чувственное и смысловое в каком-то единстве; но в первом случае сам чувственный образ является собственно объектом запоминания, который как бы освещается смысловым содержанием; в другом случае чувственный — речевой — образ является лишь опорной точкой, а собственным предметом запоминания является смысловое содержание, мысль. Поэтому уже в силу единства восприятия и мышления воспроизведение включает не только восприятия, но и мысли. Поскольку же в заучивании те или иные данные, запоминаясь, отвлекаются, абстрагируются от тех частных условий, от той ситуации, в которой они были закреплены, представления, воспроизведенные образы памяти непосредственно переходят в абстракцию, обобщение, мышление.

Память включает ряд процессов: прежде всего это *запечатление* (запоминание) и последующее *узнавание* или *воспроизведение*.

В ходе своей жизни и деятельности, разрешая встающие перед ним практические задачи и более или менее глубоко переживая происходящее, человек, не ставя перед собой специально такой цели или задачи, многое запоминает, многое непроизвольно у него запечатлевается. Однако потребности действия не позволяют ограничиться таким непроизвольным запоминанием. По мере усложнения человеческой деятельности и условий, в которых она совершается, приходится, не полагаясь на случайную удачу непроизвольного запоминания, ставить перед собой специальную цель или задачу запоминания. Из непроизвольного процесса, совершающегося первоначально в составе какой-либо практической деятельности как ее предпосылка или компонент, запоминание становится сознательным, преднамеренным актом. Запоминание превращается затем — по мере того как с ростом культуры и накоплением знаний объем материала, которым в своей деятельности должен располагать человек, все возрастает — в особую специально организованную деятельность заучивания.

Многообразные процессы памяти могут приобретать различные формы: уже исходный процесс первичного закрепления материала может совершаться в форме непроизвольного запечатления, сознательного, преднамеренного запоминания, систематически организованного заучивания. Результаты этого запечатления, запоминания, заучивания могут проявиться в узнавании того, с чем человек предварительно ознакомился при его предъявлении, и в свободном его воспроизведении. Воспроизведение может, далее, выразиться в форме представлений и знаний,

отвлеченных от частной ситуации, в которой они запомнились, или в виде воспоминаний, относящихся к собственному прошлому, к пережитому; здесь в воспроизведении отчетливо выступает двойной аспект *знания* и *переживания*, в специфическом воспоминании сказывается своеобразие переживаний. То, что воспроизводится, может всплывать, непроизвольно вспоминаясь; оно может активно припоминаться.

Отражение или воспроизведение прошлого в памяти не пассивно; оно включает отношение личности к воспроизводимому. Это отношение может быть более или менее сознательным. Оно становится вполне сознательным, когда воспроизведенный образ осознается в своем отношении к прошлой действительности, т. е. когда субъект относится к воспроизведенному образу как отражению прошлого.

Общим для всех этих многообразных психических процессов, которые обычно объединяются термином *память*, является то, что они отражают или воспроизводят прошлое, прежде пережитое индивидом. Благодаря этому значительно расширяются возможности отражения действительности — с настоящего оно распространяется и на прошлое. Без памяти мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее по мере его протекания безвозвратно исчезало бы в прошлом. Не было бы ни основанных на прошлом знаний, ни навыков. Не было бы психической жизни, смыкающейся в единстве личного сознания, и невозможен был бы факт по существу непрерывного учения, проходящий через всю нашу жизнь и делающий нас тем, что мы есть.

Если говорить о памяти не только как собирательном термине для определенной совокупности процессов, а как о единой функции, то речь может идти лишь о некоторой очень общей и элементарной способности к запечатлению и — при соответствующих условиях — восстановлению данных чувствительности, т. е. о том, что можно назвать *мнемической функцией*. Запоминание, припоминание, воспроизведение, узнавание, которые включаются в память, строятся на этой основе, но никак не сводятся к ней. Это специфические процессы, в которые очень существенно включаются мышление в более или менее сложном и иногда противоречивом единстве с речью и все стороны человеческой психики (внимание, интересы, эмоции и т. д.).

Само сохранение — это не пассивное хранение материала, не простое его консервирование. Сохранение — это динамический процесс, совершающийся на основе и в условиях определенным образом организованного усвоения, включающий какую-то более или менее выраженную переработку материала, предполагающую участие различных мыслительных операций (обобщения, систематизации и т. д.). Этот процесс имеет свою динамику, при разных условиях различную; она может выразиться не только в убыли, в более или менее быстром забывании; в некоторых случаях последующие воспроизведения могут оказаться более полными и совершенными, чем предыдущие (реминисценция, см. дальше). Уже в силу этого не приходится понимать сохранение как простое консервирование; оно включает освоение и овладение материалом, его переработку и отбор, обобщение и конкретизацию, систематизацию и детализацию и т. д., что отчасти совершается во всем многообразии процессов, в которых оно проявляется.

Все эти процессы памяти в свою очередь являются сторонами, моментами более конкретной деятельности, связанной с познанием мира и изменением его.

Запоминание является собственно более или менее сознательной фиксацией достигнутого в настоящий момент познания действительности в целях использования его в будущей практической или теоретической деятельности, так же как припоминание является извлечением знаний, добытых или усвоенных в прошлом, для практической или теоретической деятельности, протекающей в настоящем.

Генезис часто очень сложной деятельности запоминания, превращающегося затем в организованный процесс заучивания, припоминания, воспроизведения и т. д. на основе первичной элементарной мнемической функции, является продуктом исторического развития, обусловленным потребностями конкретной человеческой деятельности.

Потребность в оформлении и овладении мнемическими процессами и в развитии все более совершенных и сложных форм запоминания и заучивания должна была ощущаться тем острее, чем сложнее становились формы человеческой деятельности, чем больше они поэтому требовали накопления знаний. Они существенно связаны с потребностями общественным образом организованной деятельности; общественно организованная человеческая деятельность требует не только сохранения собственного опыта и воспроизведения его индивидом для себя, но и возможности сохранить и воспроизвести его для другого. Для этого потребовались специфические процессы, сохраняющие и воспроизводящие опыт опосредованно в словесной речевой форме. Необходимые для совместной общественно-трудовой деятельности, эти специфически человеческие формы сохранения и воспроизведения в процессе общественно-трудовой деятельности и формировались; они — сложный исторический продукт, связанный с историческим бытием и исторической деятельностью человека (как и мнемические процессы у животных, с преобладанием обонятельной памяти у одних, зрительно-осязательной у других, связанные с биологическими условиями их существования и жизнедеятельности).

ОРГАНИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПАМЯТИ

Явления, аналогичные сохранению и воспроизведению, которые в силу этого некоторыми исследователями с ними отожествлялись, наблюдаются во всем органическом мире. У всех живых существ, в том числе и у низших организмов (у беспозвоночных), можно констатировать факты изменения привычных реакций в результате личного «опыта» — под воздействием новых условий. Например, известно, что, удлиняя периоды заполнения бассейна водой, можно «приучить» устриц к тому, чтобы они в течение все большего числа часов не открывали раковин (Мильн, Эдвардс). Можно «приучить» дафнии и другие элементарные организмы, обладающие положительными или отрицательными тропизмами, чтобы они при определенных условиях уклонялись от определенного этим тропизмом пути (Ф. Ж. Байтендайк). Новые «привычки» можно выработать и у растений. Привычный 12-часовой ритм «сонных движений», свойственных некоторым растениям, которые, как клевер и фасоль, мимоза или некоторые виды акаций, закрываются на ночь и открываются утром, сохраняется в течение некоторого времени как «привычка» и в новых условиях, при искусственном затемнении; но соответствующей периодичностью затемнения и освещения можно выработать, например у акации (Фефер), ритм иной продол-

жительности — в 18, 6 и т. д. часов. Вновь установившийся ритм опять-таки становится «привычным», сохраняется при возвращении к старым или при переходе к другим новым условиям в течение некоторого времени, по прошествии которого вновь утрачивается.

Такого рода факты дали повод известному физиологу Э. Герингу говорить о *«памяти как общей функции органической материи»*. Впоследствии Р. Семон развил учение об органической памяти, обозначаемой им греческим словом *«мнема»*. Эта *мнема* служит ему для объяснения органических явлений вплоть до происхождения видов, организация которых трактуется как наследственная мнема. Биологизация памяти как психической функции, естественно, привела к психологизации биологии в духе витализма.

Со времени Геринга высказанная им идея получила широкое признание у ряда психологов. Так, Т. Рибо считает, что по существу своему память — факт биологический, а психологическим фактом она бывает только случайно: органическая память по способу усвоения, сохранения и воспроизведения совершенно тожественна с памятью психологической, и все различие между ними заключается только в отсутствии у первой сознания.

Но психология, изучая память, должна выяснить, что специфично для памяти как *психического* явления. Она не может сводить психологическое понятие и в особенности память человека к общим свойствам органической материи. Но вместе с тем она не должна и отрывать память от общих свойств органической материи и особенно от специфических свойств той органической материи, которая составляет физиологический субстрат психических явлений памяти. Положительное значение теории Геринга в том и заключалось, что она поставила — хотя и в слишком общей, неспецифицированной форме — проблему *физиологических основ* памяти.

Согласно теории Геринга, всякий раздражитель оставляет физиологический след, или отпечаток, который и лежит в основе последующего воспроизведения. Семон, возражая против материальных отпечатков, рассматривает раздражитель как энергетическое воздействие, которое изменяет возбудимость материи. Эти изменения материи Семон называет энграммами. Каждая нервная энграмма может при известных условиях дать экфорию, т. е. репродукцию.

В основе памяти лежат физиологические процессы, которые у человека протекают в полушариях головного мозга. Всякое поражение коры в той или иной мере нарушает возможность выработки новых навыков. Амнезии (расстройства памяти) вызываются обычно нарушениями нормального функционирования коры.

Как и все сложные психические процессы, память не допускает, однако, упрощенной локализации в духе старых локализационных теорий. Патология с полной определенностью доказала, что отдельные гистологические элементы не являются хранителями отдельных представлений. Память основывается на сложных динамических сочетаниях последействий процессов возбуждения (или динамических стереотипах, пользуясь терминологией И. П. Павлова). Наличие этих последействий создает благоприятные условия для дальнейшего восстановления процессов возбуждения, благоприятствуя воспроизведению при соответствующих условиях уже имевших место процессов.

Относительно природы этих физиологических последействий существуют различные теории. По большей части физиологический процесс, лежащий в основе памяти, сводят к проторению нервных путей. Всякое возбуждение распро-

страняется сначала диффузно по коре; оно встречает меньшее сопротивление со стороны тех нервных элементов, которые функционируют в данное время или недавно функционировали; эти элементы дренируют возбуждение. В результате протоużywają и при повторении все более стабилизируются пути, по которым впредь пойдет возбуждение. Мозговые следы представляются при этом как изменения сопротивляемости; их распределением объясняется то, что возобновляющееся раздражение вызывает целый пучок связанных с ним в прошлом раздражений.

Для понимания физиологических основ памяти существенное значение имеет учение И. П. Павлова об условных рефлексах. В нервных механизмах условного рефлекса, в принципе нервного замыкания как основы образования временных связей Павлов вскрыл физиологический механизм ассоциаций по смежности, которые являются существенной основой элементарных форм памяти. При этом исследования Павлова, преодолевая упрощенческие представления вульгарного ассоцианизма о проторении путей, вскрыли процессы, составляющие физиологическую основу образования условно временных — ассоциативных — связей во всей их реальной сложности, обусловленной открытыми Павловым закономерностями возбуждения и торможения, концентрации, иррадиации и индукции в деятельности коры.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ

Воспроизведение чувственных образов восприятия приводит к возникновению новых своеобразных психических образований — представлений. Представление — это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте. В то время как восприятие дает нам образ предмета лишь в его непосредственном присутствии, в результате тех раздражений, которые падают от него на наши периферические рецепторные аппараты, представление — это образ предмета, который — на основе предшествовавшего сенсорного воздействия, — воспроизводится в отсутствие предмета. Именно в этом, т. е. в разном у представлений и восприятий отношении к предметам, к явлениям действительности, заключается основное отличие представления от восприятия.

Как и восприятия, представления, даже общие, наглядны; представления — это образы. По сравнению с восприятием представления обычно отличаются меньшей яркостью, хотя степень яркости представления бывает очень различной.

Представления далее отличаются некоторой — то большей, то меньшей — фрагментарностью. При внимательном анализе или попытке установить все стороны или черты предмета, образ которого дан в представлении, обычно оказывается, что некоторые стороны, черты или части вообще не представлены. Вместе с тем у нас может быть единое общее представление об очень сложном целом, например общий образ какого-нибудь художественного произведения.

Представления, наконец, отличаются большей или меньшей обобщенностью. Перенося во времени данные опыта, знания, добытые в процессе действенного отражения мира, из настоящего в будущее и из прошлого в настоящее, процессы памяти неизбежно в какой-то мере отвлекают эти данные от частных условий единичного момента в пространстве и времени. В них поэтому неизбежно совершается первый шаг на пути к абстракции и обобщению. Воспроизведенные образы памяти, представления являются ступенькой или даже целым рядом ступе-

нек, ведущих от единичного образа восприятия к понятию и обобщенному представлению, которым оперирует мышление. Во-первых, представление может быть более или менее индивидуализированным образом воспоминания об однократной сцене, об определенном лице не вообще, а так, как оно предстало перед нами в один особенно памятный момент. Во-вторых, представление может быть образным, но обобщенным знанием о каком-нибудь предмете так, как он нам вообще представляется, независимо от какой-то определенной частной ситуации, в которой он в том или ином случае был нами как-то воспринят. Такое представление об определенном единичном предмете в отвлечении от конкретных условий места и времени, от специфических условий ситуации, в которой он реально предстал перед нами, предполагает уже известное отвлечение, некоторую абстракцию, совершающуюся в пределах наглядно-образного содержания представления. Оно требует уже определенной переработки. Эта переработка воспроизведенного образа-представления подготовляется в некоторых случаях уже внутри восприятия, которое тоже, как мы видели, может обладать различной степенью общности. Эта переработка выражается в том, что в образе-представлении выступают на передний план и сохраняют наибольшее постоянство некоторые основные, наиболее существенные черты, которые характеризуют данный предмет, будучи существенно связаны с его значением; другие как бы стушевываются, отступая на задний план. В представлении эти последние черты отличаются часто большой неустойчивостью, изменчивостью, текучестью. Неустойчивость представлений, выражающаяся в изменчивости и текучести некоторых частей, свойств или деталей образа-представления, как бы вводит в представление ряд переменных. Это обстоятельство имеет и положительное значение. Благодаря ему представление приобретает большие возможности для обобщенного представительства различных предметов, чем если бы оно было абсолютно устойчивым образованием, неизменным во всех своих частях, свойствах и деталях.

Наконец, представление может быть обобщенным образом не единичного предмета или лица, а целого класса или категории аналогичных предметов. Существование таких общих представлений было предметом больших философских и психологических дискуссий (Дж. Беркли и др.). Однако существование схем не подлежит сомнению, а схема, будучи наглядной, тоже является своеобразным представлением. Схема какого-либо прибора, машины, схема нервной системы, локализации функций в мозгу и т. п. представляют в наглядной форме не единичный объект, а множество однородных объектов, давая представление об их структуре. Формы схематизации, т. е. мысленной обобщающей обработки воспроизведенного образа-представления, — чрезвычайно разнообразны. Они дают многообразные виды обобщенных представлений. Особое значение имеют те виды обобщающей обработки представления, которые приводят к созданию художественного образа, соединяющего в себе характер индивидуализированности и типичности. В таком художественном образе определяющим является уже не воспроизведение, а преобразование, характеризующее деятельность не памяти, а воображения.

Таким образом, представления могут обладать различной степенью общности; они образуют целую ступенчатую иерархию все более обобщенных представлений, которые на одном полюсе переходят в понятия, между тем как на другом — в образах воспоминания они воспроизводят восприятия в их единичности.

Представления являются собственно образами памяти лишь в том случае, когда образ-представление воспроизводит прежде воспринятое и в той или иной мере осознается в своем отношении к нему. Когда представление возникает или формируется безотносительно к прежде воспринятому, хотя бы и с использованием воспринятого в более или менее преображенном виде, представление является образом не памяти собственно, а, скорее, воображения. Наконец, представление функционирует в системе мышления. Включаясь в мыслительные операции, представление вместе с новыми функциями приобретает и новые черты. Вводя здесь представления, мы заодно вкратце суммируем основные их черты.

У разных людей, в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут значительно отличаться по степени яркости, отчетливости, устойчивости, полноты или бледности, неустойчивости, фрагментарности, схематичности и т. д. Практически в процессе конкретной деятельности особенно существенны индивидуальные различия, связанные со способностью вызывать представления и изменять их. Необходимая для деятельности (например, художественной, музыкальной), эта способность в процессе соответствующей деятельности и вырабатывается.

Точно так же и у одного и того же человека представления, относящиеся к разным сенсорным областям, могут значительно отличаться друг от друга: очень ярки, устойчивы, отчетливы зрительные представления и бледны, нечетки и т. д. представления слуховые, и наоборот. Хотя нужно сказать, что представления обычно не бывают только слуховыми или только зрительными. Будучи представлением какого-либо предмета или явления, в восприятии которого обычно участвуют разные сферы ощущений, каждое представление обычно включает компоненты разных сенсорных сфер.

Представление — не механическая репродукция восприятия, которая где-то сохраняется как изолированный неизменный элемент для того, чтобы всплыть на поверхность сознания. Оно — изменчивое динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающееся и отражающее сложную жизнь личности. Из всех многообразных отношений, в которые входит представление и которыми оно определяется, самым существенным является отношение представления к предмету. Отношение к предмету в первую очередь регулирует те преобразования, которым представление подвергается.

Возникновение представлений имеет большое значение для всей сознательной жизни. Если бы у нас существовали только восприятия и не было представлений, мы были бы всегда прикованы к наличной ситуации, воздействующие на наши рецепторы предметы управляли бы нашим поведением. Наши мысли, как и наши действия, были бы в исключительной власти настоящего. Ни прошлое, ни будущее не существовало бы для нас: все отошедшее в прошлое навсегда исчезало бы, будущее было бы закрыто. Внутренней жизни у нас не существовало бы; представления создают тот план, на котором она развертывается.

Яркое доказательство того, как велика может быть роль представления, дает творчество людей, у которых представления служат единственной наглядной основой деятельности. Музыкальное творчество оглохшего и лишенного слуховых ощущений Л. ван Бетховена могло опираться лишь на слуховые музыкальные образы-представления. Заметно большая выразительность скульптур ослепших по сравнению со скульптурами слепорожденных выявляет роль зри-

тельных представлений. Зрительные представления (а не только осязательные и кинестетические ощущения), очевидно, служат наглядной основой в творчестве ослепших скульпторов, творения которых иногда обнаруживают поразительную пластичность (например, скульптуры ослепшей Лины По).

Между представлениями, с одной стороны, и восприятиями, с другой, существуют промежуточные образования, а именно последовательные образы и наглядные, или эйдетические, образы памяти (Anschauungsbilder, сокращенно AB). И те и другие являются результатами последействия возбуждения органов чувств внешними раздражителями.

Если фиксировать, например, черный квадрат на белом поле и затем закрыть глаза или перевести взгляд на однообразный серый фон, то мы увидим белый квадрат на темном поле: это и есть последовательный образ. Существование последовательных образов было открыто Г. Фехнером. Основные особенности последовательного образа следующие: он всегда бывает дан в дополнительных цветах. Далее, он подчиняется так называемому закону Эммерта, согласно которому последовательный образ при проекции его на более отдаленную плоскость увеличивается прямо пропорционально расстоянию. Наконец, при проекции последовательного образа на цветной фон цвет последовательного образа смешивается с цветом фона по закону смешения цветов в восприятии.

От последовательного образа нужно отличать эйдетические образы (AB). В отличие от последовательного образа эйдетический образ дан не в дополнительных цветах, а в тех же цветах, что и восприятие. Он не подчиняется закону Эммерта: при удалении экрана он если и увеличивается, то не в той степени, что последовательный образ. Этим он отличается и от представления, в котором размер образа не зависит от дальности нахождения предмета.

В отличие от последовательного эйдетический образ не смешивается с цветом фона, а перекрывает его, как при восприятии фигуры и фона. Этим он опять-таки отличается от представления, которое не мешает восприятию окружающих предметов.

С представлением эйдетический образ сближает то, что и он является образом отсутствующего предмета, т. е. предмета, который уже не раздражает периферические сенсорные аппараты. Но эйдетический образ отличается от представления помимо уже указанных черт тем, что эйдетический образ дан в детализованной наглядности, совершенно недоступной обычному образу-представлению.

Существование таких наглядных образов отмечалось рядом авторов. Специальное внимание на них обратил В. Урбанчич. <...>

Ассоциации представлений

Как общее правило, представления воспроизводятся не изолированно, а в связи с другими представлениями.

Существенное место среди этих связей занимают связи ассоциативные. Они создаются прежде всего в силу пространственной или временной смежности (ассоциации по смежности в пространстве и во времени). Наряду с этим основным типом ассоциаций, который объединяет друг с другом любые представления независимо от их содержания, некоторые сторонники ассоциативной теории признавали еще ассоциации по сходству (и по контрасту). Но последовательные ассоцианисты сводили большей частью ассоциации по сходству (и по контрасту) к ассоциациям по смежности. Всякое сходство мыслилось как частичное тожество, т. е. как тожество одних элементов и различие других. Таким образом, если A и A_1 — два сходных представления, то они могут быть соответственно представлены в виде $A = a - b - c - d$ и $A_1 = a - b - k$. Поэтому, если A в силу ассоциации по сходству вызывает A_1, то в сущности здесь имеет место лишь ассоциация по смежности: $a - b$ по смежности вызывает k.

Ассоциативные связи имеют место во всех видах процессов воспроизведения. Если мне дан был в пространственной или временной смежности ряд впечатлений $A - B - C$ и т. д., то новое появление в моем опыте A вызовет представление $B - C$ в силу тех ассоциаций, которые создались между ними и A. Физиологической основой так понятых ассоциаций служит образование условных связей, закономерности которых вскрыты И. П. Павловым.

ТЕОРИЯ ПАМЯТИ

Роль ассоциативных, смысловых и структурных связей в запоминании. Теория памяти, которая легла в основу первых классических экспериментальных исследований Г. Эббингауза и его продолжателей (Г. Э. Мюллера, А. Пильцекера, Ф. Шумана и др.), была целиком построена на учении об ассоциациях.

Существенным в этой теории является то, что факт внешней смежности впечатлений сам по себе признается достаточным для установления связи между представлениями и для их воспроизведения.

Исходя из этого, Эббингауз и построил все свое исследование. Он пользовался рядами бессмысленных слогов, состоящих из трех букв (одной гласной, расположенной между двумя согласными, например туг-фал-дор-сэт), с выключением всех тех комбинаций, которые давали какое-либо осмысленное слово. В подборе такого материала Эббингауз руководился стремлением получить однородный материал и создать единообразные условия для различных испытуемых. Отсутствие осмысленного содержания в заучиваемом материале и смысловых связей в нем было для Эббингауза несущественно, потому что для него процесс воспроизведения определялся фактом создающей ассоциативные связи внешней смежности заучиваемого материала.

Об этой классической теории, которая попыталась свести память к одним лишь ассоциативным связям, приходится сказать следующее: ассоциативные связи играют, несомненно, значительную роль, особенно в элементарных формах памяти; однако работа памяти в целом, особенно высшие формы памяти у человека, несводимы к одним лишь ассоциациям и не могут быть безостаточно объяснены ассоциативной теорией.

Помимо ассоциативных связей по смежности, в работе человеческой памяти, в процессах запоминания, припоминания, воспроизведения существенную роль играют смысловые связи. Память человека носит осмысленный характер.

Данные экспериментального исследования отчетливо вскрывают значение смысловых связей для процесса запоминания. Сравнение результатов заучивания бессмысленных слогов и осмысленных слов, затем отдельных осмысленных слов и слов, объединенных в осмысленные предложения связного текста, показало, что работа памяти находится в прямой зависимости от наличия смысловых связей, объединяющих запоминаемый материал в более или менее обширные смысловые целые. По данным ряда исследователей, количество объединенных во фразу слов, которые запоминают испытуемые, в несколько раз превосходит количество запоминаемых ими — при прочих равных условиях — бессвязных слов[1]. Каковы бы ни были в разных случаях и при раз-

---

[1] *Н. А. Рыбников*, например, установил, что осмысленное запоминание в 22 раза эффективнее механического. См. его работу: О логической и механической памяти // Психология и неврология. 1923. № 3.

ных условиях числовые соотношения, сам факт лучшего запоминания осмысленного материала не подлежит сомнению; он подтверждается и повседневными наблюдениями. Хотя этот факт по существу уже находится в противоречии с ассоциативной теорией, однако его можно было бы еще истолковать в соответствии с ней. Не делая никаких далеко идущих принципиальных выводов, можно было бы объяснить его тем, что в осмысленном тексте, в ряде осмысленных слов таких самостоятельных единиц меньше, чем в ряде букв или слогов, заключающем в себе то же число букв; поэтому легче запомнить первые, чем вторые. Но имеются экспериментальные данные, которые исключают всякую возможность истолкования их в духе ассоциативной теории и непосредственно доказывают, что существенное значение в запоминании имеют не только связи по смежности, а и иные факторы.

Исследования (А. Бине, К. Бюлера и ряда других, в том числе и автора этой книги) отчетливо вскрыли роль осмысливания в запоминании и показали, что осмысленное запоминание подчинено иным закономерностям, чем механическое воспроизведение на основе ассоциаций по смежности. При воспроизведении осмысленного текста его основные, наиболее существенные по смыслу части воспроизводятся значительно лучше; забывается по большей части второстепенное, несущественное. Несущественное, таким образом, отсеивается; существенные же по смыслу части как бы вычленяются из смежных с ними, но существенно по смыслу с ними не связанных частей, объединяясь в памяти с теми, с которыми их связывает смысловой контекст. Таким образом, вместо механического воспроизведения смежных частей, которое должно было бы иметь место согласно законам ассоциации, фактически при запоминании и воспроизведении осмысленного текста происходит значительно более сложный процесс смыслового отбора, в результате которого преимущественно закрепляется наиболее существенное для данного субъекта, основной смысловой остов текста. Самый текст при этом подвергается более или менее значительной реконструкции. Воспроизведение в этих случаях определяется не смежностью, а может совершаться вопреки связям по смежности, в соответствии со смысловыми связями.

Зависимость воспроизведения от смыслового содержания была выявлена в работе А. Г. Комм особым экспериментальным приемом, заключавшимся в том, что испытуемым предлагалось воспроизвести один и тот же материал по разному плану. Оказалось, что с изменением интерпретации и общего плана рассказа изменяется подбор и воспроизводимых деталей: при одном плане и одной интерпретации воспроизводятся и выпадают одни части, при другом плане и другой интерпретации — другие части.

Другой момент, обнаружившийся в тех же опытах, заключается в том, что при воспроизведении осмысленных текстов слова текста (особенно непривычные) и грамматические конструкции, особенно сложные, заменяются при воспроизведении другими, более легкими и привычными, но так, что смысл при этом сохраняется. А. Бине и К. Бюлер делают из этого тот вывод, что запоминаются не столько сами слова и предложения, сколько те мысли, которые ими обозначаются. Из этого вытекает, что хотя запоминание мыслей совершается в речевой форме, однако нельзя сводить смысловую память (запоминание мыслей) к речевой памяти. Но, выдвигая это само по себе правильное положение, Бине и Бюлер в соответствии с общими тенденциями своего учения о «чистой»

мысли вовсе разрывают и внешне противопоставляют друг другу запоминание мыслей и запоминание слов, т. е. мышление и речь в процессе запоминания.

Между тем в действительности всякая мысль дана в той или иной речевой форме; не будучи тожественна со своей речевой формой, мысль все же внутренне связана с ней. Эта существенная роль диалектической взаимосвязи мышления и речи ярко проявилась в исследованиях наших коллег А. Г. Комм и Э. М. Гуревич. Каждая из этих работ в различной связи (см. дальше) показывает, что, хотя запоминание выражающей мысль речевой формы и запоминание самой мысли не совпадают, речевая форма играет весьма существенную роль (иногда положительную, иногда отрицательную) в запоминании смыслового содержания.

В частности, наши исследования показывают, что запоминание всякого осмысленного текста зависит не только от абстрактного «чистого» смысла, но в значительной мере от того речевого оформления, в котором это смысловое содержание дано. <…>

В истории изучения этой кардинальной, теоретически и практически очень важной проблемы нужно, таким образом, различать три принципиально отличные концепции. Первая, представленная Г. Эббингаузом и его продолжателями, вовсе исключает значение смыслового содержания и смысловых связей в работе памяти, поскольку она сводит механизм запоминания исключительно к внешним ассоциативным связям по смежности. Поэтому текст в экспериментах представителей этого направления берется для получения «чистой» памяти лишь как набор букв, из которого — как несущественный для памяти момент — выключается всякое смысловое содержание. Нельзя даже сказать, что здесь изучается речевая память, потому что речевая форма, лишенная смыслового содержания, перестает быть речью.

Вторая концепция, представленная А. Бине и К. Бюлером, выдвигает на передний план смысловое содержание, опираясь на тот бесспорный факт, что запоминание смыслового содержания не совпадает механически с запоминанием речевой формы, в которой оно дано. Представители этого направления пытаются превратить память в воспроизведение чистых мыслей, вовсе не зависящих от какой-либо речевой формы. Поскольку они разрывают и внешне противопоставляют друг другу запоминание мыслей и запоминание слов, они неизбежно приходят к выводам, смыкающимся с антагонистической, казалось бы, теорией Эббингауза, в которой смысловое содержание, хотя и с противоположной тенденцией, также отрывается от словесного текста.

Третья концепция, которую мы защищаем, принципиально отличная как от первой, так и от второй, исходит из единства мышления и речи и вскрывает это единство в процессе запоминания и воспроизведения.

К числу закономерностей общего порядка, выражающих значение смысловых связей и играющих существенную роль в работе памяти, следует отнести еще то, что мы назвали бы *функциональным принципом* в работе памяти. Он играет особенно существенную роль в процессе припоминания. Сущность его явственно выступает в некоторых своеобразных обмолвках, которые именно этим принципом и объясняются. Поясним на примерах. Раньше я жил на Украине, и мне приходилось довольно часто ездить в Наркомпрос в Харьков[1]. После

---

[1] С 1918 по 1934 г. Харьков был столицей Украинской ССР. (*Примеч. сост.*)

моего переезда в Ленинград, когда я ездил в Москву в Наркомпрос, я в течение довольно продолжительного времени обычно говорил, что еду в Харьков. Память подставляла слово «Харьков», когда в виду имелось назвать столицу. В этой неоднократно повторяющейся обмолвке явно сказывался смысловой, семантический принцип в работе памяти. Другой случай: родные одной женщины, вышедшей вторично замуж, в течение длительного времени неизменно называли ее второго мужа именем первого, хотя второй муж этой женщины был их близким родственником, и до того, как он женился, они, очень часто с ним встречаясь, никогда не заменяли его имени каким-либо другим. После женитьбы роль этого человека для родных его жены переменилась: он стал мужем их дочери и сестры, и их память стала невольно подставлять для его обозначения имя, которое в ней закрепилось для ее мужа. В этих ошибках памяти есть свой смысл, своя логика, а ошибки только ярче ее выявляют.

Многочисленные наблюдения, которые у нас в этом направлении накопились и которые легко может сделать всякий, побуждают нас считать все указанные факты проявлением общей закономерности и выдвинуть *функциональный принцип* или *закон воспроизведения по функциональному признаку* как один из общих законов памяти.

Этим функциональным принципом, в частности, объясняется, по-видимому, один тоже повседневный и все же как будто парадоксальный факт: мы часто помним, что чего-то не помним; при припоминании забытого, если нам подвернется не то, что мы старались вспомнить, мы сейчас же сознаем или чувствуем: нет, это не то. Таким образом, мы знаем, что мы забыли, хотя, казалось бы, что, раз это забыли, мы этого не знаем. В действительности у нас в этих случаях обычно есть некоторое функциональное знание о связях, в которых стоит забытое нами. Припоминая, мы очень часто ищем носителя определенных, более или менее ясно осознанных функций, связей. В процессе припоминания мы из них исходим, и, когда нам как будто вспоминается забытое, мы проверяем, то ли нам вспомнилось, что мы хотели припомнить, по тому, как всплывшее в памяти входит в эти связи. Отожествляя всплывшее в памяти с искомым или отвергая его как не то, что мы хотели припомнить, мы в значительной мере базируемся на некотором смысловом контексте, из которого исходит припоминание.

Итак, ни в коем случае не отрицая и не умаляя роли ассоциаций в работе памяти (главным образом элементарных форм ее), можно все же считать доказанным, что ассоциации не являются ни единственной, ни даже главной основой высших форм памяти человека. Анализ, систематизация и осмысливание — вся предварительная работа мышления над содержанием — включаются в воспроизведение и влекут за собой перестройку процесса запоминания; смысловые связи имеют определяющее значение в запоминании осмысленного материала. Даже при запоминании бессмысленного материала человек прибегает к опосредованному включению его в осмысленные связи. Исследования М. Фуко, из более новых, и целый ряд других отмечали этот факт. Мнемотехника пытается по-своему его использовать, прибегая, однако, часто к очень искусственным внешним и громоздким приемам. Основной принцип опосредованного запоминания заключается в том, что подлежащий заучиванию материал включается в более обширный контекст, с которым могут быть установлены осмысленные связи.

Роль смысловых связей в запоминании одна лишь может объяснить упорядоченный характер воспроизведения, выражающийся в соответствии воспроизводимого материала той задаче, при разрешении которой происходит воспроизведение. Именно в силу господства смысловых связей над ассоциативными не имеет места та «диффузная репродукция» (О. Зельц), дезорганизующая упорядоченный мыслительный процесс, которая явилась бы неизбежным следствием полновластия ассоциации.

Как ни существенна роль смысловых связей в процессе запоминания и воспроизведения, не подлежит, однако, сомнению, что превращение смысловых связей в единственную и универсальную основу памяти было бы тоже не обоснованно. Запоминание не всегда строится на смысловых связях; не всякий материал допускает такое запоминание. Ряды цифр, статистические данные, различные константы, номера телефонов запоминаются обычно не по смысловым связям.

Но, с другой стороны, отсутствие смысловых связей не означает еще, что запоминание основывается только на ассоциациях. В тех случаях, когда нет объединения материала в смысловое целое, в основе запоминания часто лежит объединение материала в структурное целое. Под структурой мы разумеем в данном случае членение и объединение материала посредством его ритмизации, симметричного расположения и т. п.

Значение структурной оформленности, т. е. четкой расчлененности и связности, материала для запоминания выявилось еще в экспериментальных исследованиях, которые в теоретическом отношении исходили из ассоциативной психологии. Общеизвестно, во-первых, что стихи запоминаются легче, чем нерифмованный материал. Это объясняется тем, что благодаря ритму и рифме словесному материалу придается структурная оформленность. Тщательное экспериментальное исследование показало, что при запоминании пространственного ряда бессмысленных слогов или букв известную роль играет установление между ними определенных пространственных отношений, их объединение в группы, фигуры и прочее. При слуховом восприятии материала существенную роль играет объединение материала посредством его ритмизации. Ряд исследователей (Г. Мюллер, Ф. Шуман, Т. Смит) выяснили, что насильственное подавление ритмизации делало для некоторых субъектов совершенно невозможным запоминание. С этим уже связано и то обстоятельство, что при прочих равных условиях обычно *особенно хорошо запоминаются начало и конец материала* как структурно более выделяющиеся части. Однако при запоминании смыслового содержания его формальная структура подчинена смысловому делению и смысловым связям материала (см. данные о реконструкции материала в зависимости от его смыслового содержания)[1]. Установленный Р. Огденом факт, что существует некоторая оптимальная, наиболее благоприятная для заучивания скорость чтения материала, также связан с тем, что материал для заучивания должен «структурироваться» — расчленяться и связываться. При слишком ускоренном и чрезмерно замедленном темпе это структурирование не совершается: части не вычленяются из целого или целое распадается на части. Четкая *расчлененность и связность* материала являются существенным условием эффективного запоминания.

---

[1] См.: *Комм А. Г.* Реконструкция в воспроизведении // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. XXXIV.

В исследованиях, посвященных воспроизведению зрительных фигур, выяснилось, что испытуемые объединяли эти фигуры между собой различными отношениями. Еще Э. Мейман показал, что сколько-нибудь удовлетворительное воспроизведение по памяти чертежей невозможно без уяснения их конструкции.

Совокупность фактов, свидетельствующих о роли структурного объединения материала в процессе запоминания, была использована гештальтпсихологией. Ее представители попытались превратить структуру в такой же всеобщий принцип, каким ассоциация была для сторонников ассоциативной теории. Структурирование признается единственной и универсальной основой памяти.

К. Коффка отвергает универсальный принцип ассоциации, поскольку считает, что если явления *А, В, С*... один или несколько раз встречались как члены структуры и одно из них появляется снова с тем же характером принадлежности к структуре, то возникает тенденция к более или менее полному и четкому воспроизведению всей структуры.

Вся многообразная деятельность памяти опять сведена к одной форме. Вместо универсального закона ассоциации гештальтисты пытаются установить универсальный принцип структуры.

Однако исследование памяти в онтогенезе показало, что линии развития запоминания бессмысленного материала, структур и осмысленного материала расходятся. Эти данные, а также данные о роли структуры в воспроизведении, которые мы получили, доказывают неправомерность сведения памяти к одному структурному типу. Ни ассоциативный, ни структурный монизм не разрешают эту проблему.

Структура, т. е. четкая расчлененность и связность, материала играет известную роль в запоминании (особенно того материала, для которого пространственно-временное членение существенно, как, например, для фигур, рядов однородных предметов и т. п.), но она не является ни универсальной, ни самодовлеющей основой памяти. Притом «структура» не должна превращаться в метафизический принцип: целое не должно поглощать свои части, оно их предполагает.

Роль установок в запоминании

В ассоциативных, смысловых и структурных связях проявляется по преимуществу роль материала. Но запоминание и воспроизведение зависят не только от объективных связей материала, но и от отношения к нему личности.

Это отношение обусловлено направленностью личности — ее установками, интересами и той эмоциональной окраской, в которой выражается значимость материала для личности.

Память человека носит *избирательный* характер. Нет человека, у которого была бы такая плохая память, так неисправно функционировали бы ассоциативные и прочие связи, чтобы он все забывал, как нет человека, у которого они функционировали бы так, чтобы он все помнил. Всякий человек что-то запоминает и что-то забывает. Избирательный характер памяти выражается в том, что мы запоминаем по преимуществу то, что для нас значимо, интересно.

Запоминание у человека существенно зависит от сознательной установки на запоминание. Роль ее особенно велика в высших проявлениях памяти. Запоминание и особенно заучивание является в значительной мере волевым актом, сознательным выполнением определенного задания.

Установка запомнить является существенным условием запоминания, без нее простое повторение предъявленного ряда не дает эффекта. Классический ассоциативный эксперимент Г. Эббингауза и его продолжателей фактически всегда опирался не только на ассоциативные связи, но и на установки, хотя сами авторы не отдавали себе отчета в этом. Экспериментатор создавал эту установку, давая испытуемому инструкцию запомнить.

Роль установки стихийно, помимо желания исследователей, хорошо вскрывает один эксперимент. Сербский психолог П. Радоссавлевич, изучавший память с помощью методики Эббингауза, проводил опыт с человеком, плохо понимавшим язык, на котором говорил экспериментатор. Испытуемому было предложено запомнить ряд из 8 слогов, читая их вслух. Ход событий Радоссавлевич описывает следующим образом: «Он читал ряд 20, 30, 40, 46 раз, не заявляя, однако, что выучил слоги, как это должно было быть согласно моей (не понятой им) инструкции. Я уже почти усомнился в возможности благоприятного результата и после 46 повторений, прекратив предъявление слогов, спросил, может ли испытуемый повторить этот ряд слогов наизусть. "Как? Так я должен заучивать эти слоги?" — был его ответ. Тогда он еще 6 раз прочел ряд слогов вслух и легко достиг цели».

Для того чтобы экспериментально установить, насколько существенна именно инструкция, К. Левин проделал следующий эксперимент. Он заставлял испытуемых повторять несколько пар слогов, в результате чего между слогами устанавливались ассоциативные связи. После этого испытуемому предъявлялись отдельные слоги, в числе которых имелись как принадлежащие к заученным парам, так и новые, и давалась инструкция либо просто прочесть, либо сказать первое, что придет в голову. Испытуемые обычно не воспроизводили второго из парных слогов. Требовалась специальная инструкция, т. е. нужно было создать специальную установку, чтобы это воспроизведение состоялось. Таким образом, ассоциации сами по себе, без инструкции не вызывали воспроизведения.

Роль установки на запоминание проявилась и в лабораторных опытах Б. В. Зейгарник, установившей, что прерванные действия (незавершенные задачи) запоминаются лучше законченных и уже завершенных.

Установка может влиять не только на сам факт запоминания, но и на его длительность. Различные установки как бы включают запоминаемый материал в различные контексты, закрепляют его в разных системах, из которых одни охватывают более или менее кратковременные этапы, а другие — целые эпохи в жизни человека.

В опытах А. Ааля учащимся предлагалось заучить два одинаковых по трудности отрывка, причем было указано, какой текст они должны будут воспроизвести на следующий день и какой — через неделю. Под различными предлогами проверка воспроизведения обоих отрывков была отложена на две недели. При проверке оказалось, что второй отрывок, в отношении которого эксперимент создал установку на длительное запоминание, был воспроизведен лучше. Можно, таким образом, запомнить что-нибудь на срок, к специальному случаю, например к зачету, с тем чтобы затем от этого материала разгрузиться, и можно, осознав значение определенного материала для дальнейшей профессиональной деятельности, закрепить его длительно.

В некоторых случаях направленность личности обусловлена несознательными установками, действующими непроизвольно, непреднамеренно. В своих исследованиях о забывании — об описках, обмолвках и т. п. — З. Фрейд выявил, конечно, в специальном аспекте, соответствующем его концепции, роль таких неосознанных установок.

Не подлежит сомнению, что в запоминании более или менее значительную роль играют эмоциональные моменты. Эмоционально окрашенный материал запоминается — при прочих равных условиях — лучше, чем эмоционально безразличный.

В психологической литературе неоднократно обсуждался вопрос о том, что лучше запоминается — приятное или неприятное. По данным одних исследователей, запоминается по преимуществу приятное (З. Фрейд), по данным других —

неприятное (П. П. Блонский). Разноречивость полученных различными исследователями данных свидетельствует о том, что в такой постановке вопрос не допускает однозначного решения. При прочих равных условиях *эмоционально насыщенное будет сильнее запечатлеваться, чем эмоционально нейтральное*; но в одних случаях *лучше будет запоминаться* приятное, в других — неприятное, в зависимости от того, что именно в данном конкретном случае *более актуально, более значимо* в силу своего отношения к личности человека. Приятное или радостное событие, явившееся завершением того, что утеряло всякую актуальность для человека и похоронено им в прошлом, будет легко забыто. Приятное же воспоминание, связанное с актуальными интересами, отрывающее новые перспективы и являющееся не столько концом, сколько началом чего-то, что еще живо, имеет все шансы хорошо запечатлеться в памяти. Равным образом хорошо запомнится и неприятное, если оно находится в определенных отношениях — пусть конфликтных и тягостных — с актуальными интересами (в силу этой связи с ними). И наоборот: как бы ни было что-либо неприятно в свое время, оно скорее забудется, если уже мертво то, что оно когда-то ранило. Запоминание эмоционально яркого впечатления будет зависеть от его значимости для данной личности, от того, какое место оно займет в истории ее развития.

При этом следует учитывать и индивидуальные характерологические особенности: при прочих равных условиях одни люди будут более склонны к запечатлению приятного, другие — неприятного (в зависимости от бодрого, оптимистического, жизнерадостного или от пессимистического склада их личности). Одним — самолюбивым людям — особенно может запомниться то, что в положительном или отрицательном отношении затрагивает их личность; другим — то, что так же положительно или отрицательно затрагивает какую-либо иную характерную для них черту. Если в памяти какого-нибудь человека сильно запечатлеваются снабженные каким-либо (положительным или отрицательным) знаком факты, задевающие определенную сторону характера, то есть все основания рассчитывать, что и факты, снабженные противоположным знаком, но затрагивающие ту же характерологическую черту, также будут запечатлеваться в памяти этого человека достаточно прочно. Отношение к направленности личности играет большую роль, чем положительная или отрицательная (приятная или неприятная) окраска впечатления.

Помимо эмоционального характера впечатления, существенную роль может играть иногда и общее эмоциональное состояние личности в тот момент, когда впечатление, само по себе нейтральное, было воспринято. В жизни каждого человека бывают моменты какой-то особой интенсивности и напряженности переживания, когда все силы собраны, все чувства напряжены, все как бы освещено особенно ярким светом; каждое впечатление, даже само по себе незначительное, которое создается у человека в такой момент, действует особенно сильно.

Таким образом, в процессе запечатления, воспроизведения и т. д. более или менее существенную роль могут играть различные стороны и свойства психики — и эмоциональные, и интеллектуальные, и различного типа связи — смысловые и ассоциативные, а также и структурные, т. е. членение материала.

Во всех случаях существенную роль при запоминании играют установки — направленность личности. Эти установки могут быть неосознанными или сознательными, основывающимися на осознании задач, встающих перед челове-

ком; в первом случае имеется непроизвольное запечатление, во втором — активное запоминание, которое при систематической организации превращается в заучивание и припоминание.

ЗАПОМИНАНИЕ

Запоминание начинается с *запечатления*, которое первоначально совершается непроизвольно в той или иной деятельности, не ставящей себе непосредственно цели что-либо запомнить. Многое запечатлевается у нас непреднамеренно. И первоначально запоминание совершается именно так — непреднамеренно в процессе деятельности, которая ставит себе иные цели и задачи.

Учитывая необходимость сохранения в интересах своей практической и теоретической деятельности, человек, как существо сознательное, начинает специально — сознательно и преднамеренно запечатлевать особенно для него значимый материал: запечатление тогда переходит в сознательное *запоминание* и выделяется в особую сознательную целенаправленную деятельность. Когда запоминание сопряжено с известными трудностями, закрепление материала требует специальных приемов, особой организации (повторений и т. п.); оно тогда принимает формы специально организованного запоминания — *заучивания*, которое обычно совершается в сложном процессе обучения (см. дальше главу об учении).

Основное значение приобретает поэтому вопрос о *зависимости запоминания от характера деятельности*, в ходе которой оно совершается. Теоретически центральным в проблеме запоминания является вопрос о взаимоотношении произвольного и непроизвольного запоминания, т. е. запоминания, составляющего прямую цель действия субъекта, и запоминания, совершающегося непреднамеренно в ходе деятельности, ставящей себе иную цель. На первый взгляд с очевидностью выступают преимущества произвольного запоминания. Однако повседневные наблюдения свидетельствуют все же о том, что большая часть того, что мы запоминаем в жизни, запоминается нами непроизвольно, без специального намерения, и многое из того, что мы совсем не стремились запомнить, запоминаем так, что мы никогда не сможем забыть, — даже если бы этого и захотели.

Исследования П. И. Зинченко[1] в этом плане убедительно показали, что установка на запоминание, делающая запоминание прямой целью действия субъекта, не является сама по себе решающей для эффективности запоминания; непроизвольное запоминание может оказаться эффективнее произвольного.

В опытах Зинченко запоминание картинок, получившееся непреднамеренно в ходе деятельности, целью которой была классификация картинок, без задачи запомнить оказалось определенно выше, чем в случае, когда перед испытуемым была поставлена задача картинки запомнить.

Посвященное той же проблеме исследование А. А. Смирнова подтвердило тот факт, что непроизвольное запоминание может быть более продуктивным, чем намеренное запоминание. (Предварительно данные, идущие в том же направлении, были получены И. П. Портером и более однозначно Н. Мазо.)

---

[1] *Зинченко П. И.* Проблема непроизвольного запоминания // Научные записки Харьковского гос. пед. ин-та иностр. яз. 1939. Т. 1.

Экспериментальные данные А. А. Смирнова показали также, что преимущество непроизвольного запоминания над произвольным (в тех сериях, когда оно имело место) при отсроченном воспроизведении оказывалось значительнее, чем при непосредственном воспроизведении, иногда более чем в два раза. Другими словами, то, что испытуемые запоминали непроизвольно — в процессе деятельности, целью которой не было запоминание, запоминалось прочнее, чем то, что они запоминали произвольно, специально выполняя задание запомнить.

Анализ конкретных условий, при которых непроизвольное запоминание, т. е. по существу запоминание, включенное в какую-нибудь деятельность, оказывается особенно эффективным, вскрывает характер зависимости запоминания от деятельности, в ходе которой оно совершается. Зависимость запоминания от функции или роли, которую тот или иной материал играет в совершаемой субъектом деятельности, обнаружилась в опытах как Зинченко, так и Смирнова.

В одном из своих экспериментов А. А. Смирнов давал своим испытуемым пары фраз, подобранные таким образом, чтобы из их сопоставления можно было вывести какое-нибудь орфографическое правило (например: «Мой брат *учится* говорить по-китайски» и «Надо *учиться* писать краткими фразами»). Слова фраз, соответствующие правилу, были подчеркнуты, но само правило испытуемым не указывалось. Перед ними ставилась задача определить правило, на которое дана каждая пара слов, и затем найти другую пару слов на то же правило. В ходе эксперимента перед испытуемыми не ставилась задача запомнить ни первые, ни вторые пары фраз, но по прошествии определенного времени (на следующий день) испытуемым предлагалось воспроизвести все фразы, как те, которые были даны в качестве основы для нахождения правила, так и те, которые были ими составлены[1].

Данные свидетельствуют о том, что запоминание фраз второй группы более чем в 3 раза превышало запоминание первых (74 против 24); запоминание пар фраз имело место в 28 случаях для второй группы и только в 2 случаях для первой. Но основное различие между первой и второй группой фраз заключается, очевидно, в том, что во втором случае сами фразы, их составление было прямой целью деятельности субъекта, в то время как в первом данные экспериментатором фразы были лишь отправной точкой для деятельности, направленной не на них, а на отыскание правила. При этом отыскание правила в первом случае требовало не анализа фраз, а сопоставления *слов*, на которые оно опиралось; во втором же случае конечная задача заключалась в том, чтобы подыскать фразы, заключающие нужные слова, и в результате: в первой серии опыта фразы запоминались хуже, чем во второй его части, слова, наоборот, запоминались несравненно лучше в первой серии, где именно они являлись целью если не деятельности в целом (состоявшей в отыскании правила), то исходной ее операции[2]. Такая же в общем зависимость обнаружилась и в опытах П. И. Зинченко.

Таким образом, запоминается — как и осознается — прежде всего то, что составляет цель нашего действия. Поэтому если данный материал включен в целевое содержание данного действия, он может непроизвольно запомниться

---

[1] См.: *Смирнов А. А.* О влиянии направленности и характера деятельности на запоминание: Экспериментальное исследование // Труды Института психологии АН ГССР. Тбилиси, 1945. Т. 3.

[2] В работе «Бытие и сознание» (с. 229) С. Л. Рубинштейн углубил свою интерпретацию этих и других данных, полученных в экспериментах А. А. Смирнова. *(Примеч. сост.)*

лучше, чем если — при произвольном запоминании — цель сдвинута на само запоминание. Но то, что не включено в целевое содержание действия, в ходе которого совершается непроизвольное запоминание, запоминается хуже, чем при произвольном запоминании, направленном именно на данный материал. Все зависит в первую очередь от того, как организовано и на что направлено действие субъекта, в ходе которого совершается запоминание. Поэтому и непреднамеренное, непроизвольное запоминание может не быть делом только случая. Его можно косвенно, опосредованно регулировать. В педагогическом плане встает, таким образом, важнейшая задача — организовать учебную деятельность так, чтобы существенный материал запоминался учащимся и тогда, когда он работает с этим материалом, а не только его запоминает. Это много сложнее, но и много плодотворнее, чем постоянно требовать от учащихся произвольного запоминания, при котором запоминание становится основной целью их действий.

При сознательном запоминании и заучивании существенное значение приобретает рациональная организация первичного восприятия материала.

Когда целью является не воспроизведение, а лишь узнавание или опознание в последующем того, что в данный момент воспринимается, восприятие принимает характер специального *ознакомления* с предметом, выделения его опознавательных признаков и т. д.

Систематическим обследованием студентов Э. Мейман установил, что даже предметы ближайшего окружения, которые постоянно находятся перед глазами, часто запоминаются очень плохо, если не было специальной установки на их запоминание. Для запоминания существенно, чтобы сам процесс первичного восприятия регулировался сознательной установкой на запоминание. Для усвоения и закрепления знаний важно осознание значимости данного предмета или дисциплины и, далее, данной темы или материала внутри этой дисциплины. Наряду с установками, которые определяются сознанием объективной значимости материала, существенную роль играет и эмоционально стимулированная заинтересованность. Создание такой заинтересованности, основанной на эмоциональной зарядке, также можно целесообразно использовать для лучшего закрепления данного материала. Существенно при этом соблюсти правильное соотношение между эмоционально стимулированной и рационально обоснованной установкой на запоминание. Это соотношение должно быть различным на разных возрастных ступенях: роль эмоционально стимулированных установок значительнее в более раннем, роль рационально обоснованных — в более позднем возрасте. Идеальным решением вопроса является такое, которое для каждой ступени развития находит свой способ использовать обе установки в тесном единстве друг с другом. Для этого нужно, чтобы эмоциональность вызывалась не внешними средствами, а изнутри насыщала объективно значимый материал.

В работе по закреплению материала, который человек должен запомнить, обычно значительное место отводится повторению. Продуктивность повторения зависит в значительной степени от того, в какой мере этот процесс выходит за пределы механической рекапитуляции и превращается в новую переработку материала, связанную с новым, более углубленным его осмысливанием. Повторение, таким образом, не противопоставляется осмысливанию, а само пронизывается им, превращаясь во вторичную осмысленную переработку. *Существенным условием запоминания является понимание.*

В отношении организации заучивания обычно возникает вопрос о наиболее рациональном распределении повторения. Для заучивания более целесообразным оказывается распределение повторений во времени, нежели их концентрация на небольшом промежутке времени. Это установлено экспериментальными исследованиями (Г. Эббингауза, П. Радоссавлевича, А. Йоста, А. Пьерона) и подтверждено наблюдениями над запоминанием в житейских условиях. При спешном заучивании, например непосредственно перед зачетом, без систематической проработки, материал по большей части быстро забывается.

Продолжавший исследования Эббингауза А. Йост сформулировал закон возраста ассоциаций: «При прочих равных условиях новое повторение приводит к лучшему запоминанию того ряда, который раньше предъявлялся во времени». 24 повторения для заучивания 12 бессмысленных слогов Йост распределял на 4 дня по 6 повторений, на 6 дней — по 4 повторения, на 8 дней — по 3 повторения и на 12 дней — по 2 повторения; последнее соотношение оказалось наилучшим.

Целесообразным оказывается, конечно, не безграничное увеличение интервалов. По данным А. Пьерона, интервал более чем в сутки при заучивании ряда цифр неблагоприятен. Но, по его данным, при интервалах в 0,5 часа требуется 11 повторений, в 2 часа — 7,5 повторения, 5 часов — 6 повторений, от 10 и до 24 часов — 4,5 повторения.

Распределение повторений в пределах суток дает экономию числа повторений более чем вдвое.

Рациональное распределение повторений содействует и более экономному заучиванию, и более длительному запоминанию.

Известное значение имеет вопрос о том, как целесообразнее заучивать материал — в целом или по частям. Большинство лабораторных исследований приводили к тому выводу, что заучивание в целом эффективнее; но ряд экспериментов дал противоположный результат. Заучивание по частям оказалось в некоторых случаях эффективнее. Очевидно, этот вопрос не может быть решен догматически в общей форме. Необходимо подойти к его решению более конкретно, с учетом содержания материала, его объема и прочее. Преимущества целостного заучивания особенно значительны в отношении логически связного материала. Отмечая также продуктивность заучивания целиком при осмысленном материале, П. О. Эфрусси пришла к выводу, что при материале неравномерной трудности хорошие результаты дает заучивание по частям. При изучении материала неравномерной трудности целесообразным может быть такой прием: сначала заучивание в целом, затем дополнительное закрепление более трудных мест и, наконец, снова закрепление целого; заучивание по частям можно рассматривать, следовательно, как дополнительный прием заучивания в целом. Далее, когда подлежащий заучиванию материал обширен, необходимо, конечно, распределить его на части, учитывая при этом смысловую целостность каждой части. Любая из частей, на которые при заучивании разделяется целое, должна быть сама более или менее законченным целым, а не обрывком; материал нужно расчленить так, чтобы каждая выделенная часть представляла собой пусть частную, но относительно законченную мысль. Не расплывчатая целостность, а четкая расчлененность и связность материала являются условием эффективного запоминания. Таким образом, фактически, когда приходится заучивать более или менее обширный и разнородный материал, целесообразно пользоваться комбинированно целостным и частичным заучиванием. К этим выводам приходит в своем исследовании и М. Н. Шардаков, который такой метод заучивания называет комбинированным.

Как уже отмечалось, существует при этом оптимальный темп заучивания (Р. Огден) — медленный сначала и более быстрый в дальнейшем; он должен обеспечить наиболее благоприятную возможность понимания и структурирования материала. <...>

Прочность запоминания материала, данного в словесной форме, зависит прежде всего от его первичной подачи, от характера изложения, от смыслового и речевого оформления.

Очень большое значение для запоминания имеет первое воспроизведение. В то время как словесная формулировка, в которой материал преподносится другим, подвергается обычно ряду изменений, первые собственные формулировки, как удачные, так и неудачные, даже искажающие смысл воспроизводимого текста, оказываются исключительно стойкими. <...> Мысль как бы срастается с той речевой формой, в которую она отливается в процессе первичного осмысливания при овладении подлежащим воспроизведению материалом. Здесь сохранение выступает не только как предпосылка, но и как следствие воспроизведения: оно не только проявляется в воспроизведении, но и совершается в нем.

УЗНАВАНИЕ

Запечатление и запоминание проявляются в узнавании и воспроизведении. Из них узнавание является генетически (во всяком случае, в онтогенезе) более ранним проявлением памяти.

В узнавании восприятие и процессы сохранения и воспроизведения представлены в еще не расчлененном единстве. Без узнавания не существует восприятия как сознательного осмысленного процесса, но узнавание — это вместе с тем сохранение и воспроизведение внутри восприятия.

Узнать — это опознать: узнавание — акт познания. В *узнавании* выделяется из восприятия и выступает на передний план та *деятельность соотнесения, сопоставления* чувственных качеств возникающего в процессе восприятия образа с предметом, которая заключена уже в восприятии. Всякое *восприятие*, как акт познания, заключает в себе в более или менее скрытом виде *соотнесение, сопоставление* возникающего в восприятии *образа* с предметом. Когда в сознании репрезентирована не эта деятельность, а ее результат, налицо восприятие; когда на передний план в сознании выступает эта деятельность, весь процесс представляется как узнавание. (Особенно деятельность соотнесения и сопоставления представлена в ощупывании; поэтому ощупывание предмета обычно легко переходит из плана восприятия в план узнавания.)

Узнавание может происходить в нескольких планах. Самая элементарная *первичная его форма* — это более или менее *автоматическое узнавание в действии.* Эта первая ступень узнавания проявляется в виде адекватной реакции на первичный раздражитель. Я прохожу по улице, думая о чем-то, но вдруг я машинально кланяюсь, лишь после припомнив, кто этот встретившийся мне человек. На надлежащем месте я, опять-таки автоматически, совершенно не думая об этом, сворачиваю вправо или влево по направлению к дому. Внешние впечатления автоматически регулируют мои действия. Я узнаю дорогу, поскольку я иду в надлежащем направлении, и мое узнавание в данном случае заключается именно в надлежащих действиях. Такое узнавание в дей-

ствии возможно без узнавания в виде сознательного отожествления нового восприятия с предшествующим.

Следующей ступенью являются формы узнавания, которые связаны с *чувством знакомости*, без возможности, однако, отожествления узнанного предмета с ранее воспринятым. Я могу чувствовать, что этот предмет не тот или что слово, которое мне подвернулось, не то, которое я ищу, но вместе с тем я не в состоянии определить этот предмет или назвать нужное слово. Только по отношению к этому виду узнавания может быть применимо объяснение, которое В. Вундт выдвигал для узнавания вообще, когда утверждал, что мы узнаем вещи не столько по их признакам, сколько по тем чувствам, которые они в нас возбуждают; вслед за моторными реакциями или одновременно с ними в узнавании начинают играть роль эмоциональные моменты, которые создают как бы эмоциональные обертоны сознания.

Третьей ступенью узнавания является *отожествление* предмета. Предмет, данный мне сейчас в одном контексте, в одной ситуации, выделяется из этой ситуации и отожествляется с предметом, данным ранее в другом контексте. Такое узнавание по существу предполагает оформленность восприятия в понятии. Оно в свою очередь может совершаться на различных уровнях и на различном основании. Но это всегда уже более или менее сложный *познавательный акт.*

Узнавание, с одной стороны, совершается внутри восприятия (в отличие от репродукции представлений) и вместе с тем оно в своей развернутой форме — акт мышления. Оно упирается в восприятие, с одной стороны, и в мышление — с другой. Сам процесс узнавания может протекать по-разному: в одних случаях он совершается на основе представлений или воспоминаний о конкретной ситуации, в которой был в прошлом воспринят этот или аналогичный предмет; в других — узнавание носит генерический характер, опираясь на понятие о соответствующей категории предметов; первый способ — по данным исследования Ф. С. Розенфельд — особенно часто встречается у маленьких дошкольников.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ

Так же как сохранение не пассивное лишь хранение, так и воспроизведение не механическое повторение запечатленного или заученного. В процессе воспроизведения воспроизводимое не только воспроизводится, но в известной мере и формируется, поскольку речевое оформление смыслового содержания формирует само это содержание. Мысль включается в процесс воспроизведения, уточняя, обобщая, систематизируя, перерабатывая и реконструируя содержание. Поэтому в самом существе воспроизведения заложена *реконструкция* воспроизводимого — в результате мыслительной его переработки — как существенный аспект воспроизведения.

Воспроизведение может совершаться непроизвольно, в таком случае определяясь в основном ассоциативным механизмом и неосознанными установками. Оно может происходить на основе сознательной установки на воспроизведение, превращаясь в таком случае в сознательный процесс *вспоминания* или — при затруднениях — *припоминания.*

Зависимость между припоминанием и воспроизведением двусторонняя, взаимная. Припоминание является не только предпосылкой воспроизведения, но и

его результатом. Сплошь и рядом припоминание совершается в самом процессе воспроизведения на основе контекста, который в нем оформляется. Необходимость при воспроизведении оформить в речи смысловое содержание мобилизует мысль, по мере развертывания в речи содержания припоминается то, что казалось забытым. В зависимости от характера опорных точек, из которых оно исходит, припоминание может совершаться то как переход от отдельных частей к целому, то от смысла целого к отдельным частям.

Существенной особенностью активного воспроизведения является сознательное отношение к воспроизводимому: воспроизведение осознается субъектом в своем отношении к прошлому, которое оно воспроизводит; отсюда стремление к точности, к правильному, адекватному воспроизведению. В силу этого воспроизведение превращается в сознательную реконструкцию прошлого, в которой существенную роль играет мыслительная работа сопоставления, умозаключения, проверки. Память, воспроизводящая прошлое, и мышление, восстанавливающее это прошлое, опосредованно, путем умозаключения, сплетаются в этом процессе в неразрывном единстве, взаимопроникая друг в друга.

Положение о том, что вспоминание является реконструкцией, а не механическим воспроизведением прошлого, всячески подчеркивалось Э. Бартлеттом в его капитальном труде «Вспоминание»[1]. Однако в советской психологии и у Бартлетта это положение имеет различное значение.

Говоря, что вспоминание является не репродукцией (reproduction), а «реконструкцией» или даже «конструкцией» (reconstruction or construction), Бартлетт утверждает, что в основе всякого воспроизведения и вспоминания лежит аффективная установка и прошлое реконструируется с таким расчетом, чтобы оправдать эту установку. Поэтому вспоминание признается выражением той же активности, что и воображение. Притом воображение признается, очевидно, основным, ведущим выражением этой активности, поскольку вспоминание определяется как «an imaginative reconstruction», т. е. собственно как разновидность воображения. Воспроизведение и воображение различаются Бартлеттом только по тому, какое место данный образ занимает во внутренней истории личности, независимо от сознательного отношения этой личности к объективной действительности, которую она воспроизводит или преобразует. Это субъективистское понимание памяти. Для нас существенное значение в памяти имеет сознательное отношение личности к объективной действительности, к прошлому, которое она воспроизводит. Именно в силу сознательного отношения к воспроизводимому воспроизведение на высших ступенях становится реконструкцией в нашем понимании; не довольствуясь непроизвольно всплывающими образами, воспроизводя прошлое, мы стремимся сличением, сопоставлением, умозаключением реконструировать в воспроизведении прошлое в максимальном соответствии с подлинником.

Реконструкция в воспроизведении

Уже при воспроизведении образного материала более или менее отчетливо проявляется его трансформация, что отмечалось в вышеуказанной работе Э. Бартлетта, а в нашей литературе очень тонко показал П. П. Блонский[2], и системати-

---

[1] *Bartlett E. S.* Remembering. Cambridge, 1932

[2] П. П. Блонский в одной из своих последних работ рассматривает разные типы припоминания, резко отделив припоминание от вспоминания. См.: *Блонский П. П.* Психологический анализ припоминания // Ученые записки Гос. науч.-исслед. ин-та психологии. М., 1940. Т. 1. С. 3—25; а также: *Занков Л. В.* О припоминании // Советская педагогика. 1939. № 3. С. 151—157; *Соловьев И. М.* О забывании и его особенностях у умственно отсталых детей // Вопросы воспитания и обучения глухонемых и умственно отсталых детей. М., 1941. С. 193—229.

зирующая работа мысли. В воспроизведении смыслового содержания, данного в речевой форме, в виде связного текста, запоминание которого практически бывает особенно значимо, в частности в учебной работе, преобразование, реконструкция в процессе воспроизведения приобретают особое значение.

Проблеме реконструкции посвящено уже упоминавшееся исследование А. Г. Комм. При реконструкции отчетливо выявляется работа мысли, оперирующей во внутреннем взаимодействии с речью в процессе сохранения и воспроизведения, и с полной доказательностью обнаруживается невозможность трактовать процесс воспроизведения как продукт памяти, понимаемой в смысле отдельной абстрактной функции.

Реконструкция как качественный аспект воспроизведения проявляется в различных формах (изменения плана, умозаключения и выводы, различного рода перестановки, сдвиги и т. д.). По своей психологической природе она является прежде всего результатом непреднамеренной, но безусловно направленной работы мысли внутри воспроизведения.

Реконструкция обусловливается иным центрированием содержания, связанным прежде всего с его переосмысливанием; известную роль в преобразовании текста подлинника может играть эмоциональное отношение личности к воспроизводимому материалу. Реконструкция часто стимулируется самим текстом подлинника — его смысловым содержанием и речевым оформлением.

Исследование Комм показало, что у взрослых преимущественно выделяются два типа с более или менее ярко выраженной установкой: у представителей одного — на свободное воспроизведение смыслового содержания с большим или меньшим отклонением от формы подлинника, у представителей другого — на сохранение формы подлинника, воспроизведение текстуальное или близкое к тому.

Сравнительно-генетическое исследование показало, что дифференциация этих двух установок происходит постепенно. У маленьких школьников реконструкция слабо выражена и носит элементарный характер, порождая иногда типичные ошибки.

На более высоких этапах обучения реконструкция принимает все более сложные формы, основанные на обобщении, интерпретации, различного рода умозаключениях и выводах. У старших школьников, в частности, проявляется уже и реконструкция в смысле изменения общего плана или структуры воспроизведения. На более высоком уровне развития увеличивается свобода по отношению к материалу и возможность, реконструируя его, свободно оперировать им в разных контекстах.

Неправильно было бы, однако, изображать ход развития так, будто сначала у детей преобладает сознательная установка на текстуальность. Чувствительность к значимой для содержания речевой форме у них сплошь и рядом еще так же мало развита, как и способность свободно перепланировывать заученный ими материал. Путь развития идет не от текстуального воспроизведения к смысловому, а от аморфного к текстуальному и смысловому. Когда развитие совершается «самотеком», т. е. когда отсутствует специальная работа в этом направлении, оно идет либо к одному полюсу, либо к другому. Идеальным развитием, по-видимому, было бы такое, которое приводило бы к гармоническому сочетанию обеих тенденций, к умелому и свободному и текстуальному воспроизведению — в зависимости от конкретных условий и конкретного материала.

Уже предшествующее наше исследование запоминания и забывания смыслового материала детьми — особенно старшими — обнаружило как замены слов подлинника с сохранением смыслового содержания, так и изменения структуры текста. В тех случаях, когда формальный конец текста не совпадает со смысловым его завершением, лучше запоминаются не конечные слова, а завершающие мысли. При этом воспроизведение завершающей мысли имеет место обычно в конце. Это положение явно бьет против структурной теории памяти. Процесс воспроизведения в целом представляется как осмысленный отбор и отсев, упорядочение и консолидация воспроизводимого материала. Ясно выступает наличие прямой зависимости между полнотой воспроизведения и его смысловой упорядоченностью или логической связностью.

В возрастном плане (при сопоставлении хода воспроизведения у дошкольников, учащихся II, VI и IX классов) наше исследование показало следующее:

а) у младших детей чаще, чем у старших, вторичное воспроизведение оказывается более полным (чем первое воспроизведение);

б) у старших чаще, чем у младших, встречается замена словесного текста с сохранением смыслового содержания; при этом характер замен также изменяется: у старших детей (в VII, IX классах) они носят более обобщенный характер.

В наших опытах младшие дети заменяли одно частное понятие другим частным понятием (более им привычным); старшие же заменяли его более обобщенным понятием. Так, при воспроизведении текста, в котором шла речь об отсутствии угля для топки корабля, учащиеся II класса говорили об отсутствии дров, учащиеся VI класса — об отсутствии топлива;

в) переконструирование текста (изменение его структуры) встречается только в старших возрастах (частичное изменение структуры у учащихся VI класса и сколько-нибудь значительное — только у девятиклассников). У младших воспроизведение находится в большей зависимости от данной структуры;

г) у старших детей воспроизведение более обобщенное и с ярче выраженным смысловым отбором. В результате при формальном подсчете числа воспроизведенных элементов воспроизведение у старших детей иногда представляется менее полным, чем у младших. В действительности же оно не менее полно, а более сжато именно в силу своей обобщенности. То, что при формальном — количественном — подходе представляется снижением памяти, является в действительности показателем ее подъема на новый качественный уровень.

ВОСПОМИНАНИЕ

Частным видом воспроизведения является процесс вспоминания; частным видом представления — воспоминание в собственном смысле слова.

Представление как продукт воспроизведения — это воспроизведенный образ, всплывающий из прошлого; воспоминание — образ, отнесенный к прошлому. Воспоминание предполагает относительно высокий уровень сознания. Оно возможно только там, где личность выделяет себя из своего прошлого и осознает его как прошлое. Воспоминание включает осознание отношения воспроизведенного образа к тому прошлому, которое оно воспроизводит.

Воспоминание — это *представление, отнесенное к более или менее точно определенному моменту в истории нашей жизни*.

Эта сторона памяти неразрывно связана со всем процессом формирования личности. Лишь благодаря ей мы не оказываемся каждый раз отчужденными от самих себя, от того, чем мы сами были в предшествующий момент нашей жизни. Это *историческая память*, в которой выражается единство нашего лич-

ного сознания. Это специфическая человеческая память. Вряд ли какое-либо животное имеет воспоминание о своем прошлом. Благодаря памяти в единстве нашего сознания отражается единство нашей личности, проходящее через весь процесс ее развития и перестройки. С памятью связано единство личного самосознания. Всякое расстройство личности, доходящее в крайних своих формах до ее распада, всегда поэтому связано с амнезией, расстройством памяти и притом именно этого «исторического» ее аспекта: известные периоды жизни выпадают из памяти, утрачиваются для личного сознания.

Локализация наших воспоминаний, располагающая события нашего прошлого в определенном месте последовательного хода нашей жизни, обычно является продуктом тесного сплетения непосредственно всплывающих воспоминаний и опосредованного процесса их восстановления. Попытка считать наши воспоминания продуктом реконструкции прошлого, совершающейся посредством одних лишь умозаключений, по существу совершенно тожественной с реконструкцией хода исторических событий, свидетелем которых мы не были (М. Хальбвакс), явно несостоятельна. Но бесспорно, что процесс локализации наших воспоминаний включает в себя умозаключения и является опосредованным процессом. Целый ряд воспоминаний мы локализуем через заключения об объективной последовательности событий на основании причинных зависимостей между ними. Без таких умозаключений порядок наших воспоминаний и интервалы между событиями, к которым они относятся, не были бы сколько-нибудь однозначно определимы.

Опорные точки для восстановления наших воспоминаний и их локализации доставляет нам социальная жизнь. Наши воспоминания обычно относятся к ситуациям, в которых принимали участие другие люди, хотя бы нашего ближайшего окружения. Очень часто основные вехи нашей жизни определяются событиями общественно-политической жизни.

Эти события датированы независимо от наших личных воспоминаний. Но, исходя из них, мы можем локализовать наши воспоминания, поскольку события нашей жизни постоянно сплетались с событиями коллективной жизни и по мере их переживания включались в рамки социальной жизни. Внутри этих социальных рамок мы и осуществляем локализацию наших воспоминаний. <...>

В нашей «исторической» памяти, воспроизводящей наше прошлое, особенно отчетливо выявляется значение для формирования памяти требований, предъявляемых к человеку социальными отношениями, в которые он вступает. Необходимость действовать в дальнейшем в соответствии с характером обязательств перед другими людьми влечет за собой необходимость сохранять воспоминание о прошлом. Участие в общественной жизни требует сохранения и уточнения воспоминаний, и оно же дает для этого опорные точки. Мы должны помнить наше прошлое, поскольку оно связано с другими людьми, и именно это участие в коллективной жизни связывает события нашей индивидуальной жизни с событиями коллективного опыта; это дает возможность восстановить первые, исходя из вторых. И на памяти человека, следовательно, сказывается то, что он — общественное существо, включенное в общественную жизнь.

Значение социальной жизни для восстановления воспоминаний, освещающих историю нашей жизни, специально отметили представители французской социологической школы.

М. Хальбвакс посвятил специальное исследование[1] обоснованию того положения, что процесс воспоминания совершается на основе «социальных рамок», в которых протекает наша жизнь. Хальбвакс исходил из идеалистической концепции Э. Дюркгейма, признающего реальное существование коллективного духа социальной группы. Утверждение о социальной природе памяти у человека превращается у Хальбвакса в отожествление ее с памятью общесоциальной группы.

Психология памяти, развитая Хальбваксом, представляет собой не что иное, как частную реализацию в учении о памяти характерного для французской социологической школы сведения психологии и идеологии и растворения идеологии в психологии. С этой общей позицией связано и то, что Хальбвакс отожествлял воспоминание личного прошлого с процессом восстановления исторического прошлого, свидетелем которого мы не были. Более осторожен в своих выводах Э. Бартлетт, который тоже подчеркивает социальный характер человеческой памяти, но ограничивает этот тезис признанием социальной обусловленности памяти индивида.

В СССР вопрос о памяти в социально-историческом плане ставился Л. С. Выготским, А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьевым. Выготский и Лурия (вслед за французским психологом П. Жане) особенно подчеркивали связь памяти в ее историческом развитии с письменностью.

СОХРАНЕНИЕ И ЗАБЫВАНИЕ

Сохранение является сложным динамическим процессом, который совершается в условиях определенным образом организованного усвоения и включает многообразные процессы переработки материала[2].

Оборотной стороной сохранения, проявляющегося в воспроизведении, является забывание. Г. Эббингауз, П. Радоссавлевич, А. Пьерон и другие исследовали ход забывания как функцию времени, прошедшего с момента заучивания. Выучив некоторый материал, Эббингауз по прошествии определенного времени, в течение которого этот материал частично забывался, приступал к его доучиванию. Величина сохранившегося определялась следующим образом: бралась разница в продолжительности первоначального и вторичного выучивания и вычислялось процентное отношение этой разности к продолжительности первоначального заучивания. Опыты Эббингауза дали следующие результаты: после 20 минут сохранилось 59,2% запоминавшегося материала, после 1 часа — 44,2%, после 9 часов — 35,8%, после 1 дня — 33,7%, после 2 дней — 27,8%, после 3 дней — 25,4%, после 31 дня — 21,1%. Приведенная на следующей странице кривая дает наглядное представление о получившихся результатах: абсциссы указывают время, протекшее с момента первоначального заучивания, а ординаты — величину сохранившегося в памяти. Как видно из кривой, главная потеря, по данным Эббингауза, падает на первые 1—2 суток и особенно на первые полчаса-час; при этом общая утрата очень значительна: по истечении 2 суток материал сохраняется лишь немногим больше, чем на четверть.

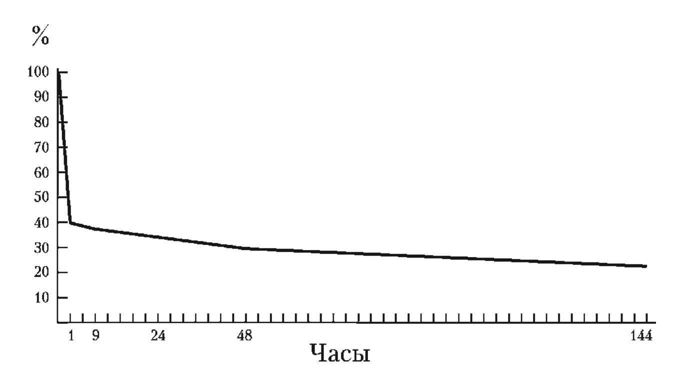
Эббингауз выразил эти результаты логарифмической формулой:

$$m = \frac{K}{(\log t)C},$$

где при соответственно подобранных константах K и C забывание определяется как логарифмическая функция времени. Данные Радоссавлевича несколько

[1] *Halbwachs M.* Les cadres sociaus de la memoire. Paris, 1925.

[2] См.: *Шардаков М. Н.* Усвоение и сохранение в обучении // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. XXXV.



Кривая забывания (по Эббингаузу)

расходятся с данными Эббингауза лишь в отношении процента утраты в первые часы: у Радоссавлевича этот процент немного ниже, в основном же данные Эббингауза и Радоссавлевича совпадают.

Ставшая классической и вошедшая во все руководства кривая забывания по Эббингаузу получена, однако, для случая забывания бессмысленных слогов. Поэтому она не может выражать общего закона запоминания и забывания любого материала. Если бы она выражала общий закон, то педагогическая работа по закреплению знаний была бы сизифовым трудом. Результаты, полученные Эббингаузом и его продолжателями, характеризуют лишь ход забывания логически не связанного, не осмысленного материала. <...>

Вопросу о забывании осмысленного материала в психологии посвящен ряд работ, в том числе и экспериментальные исследования автора этой книги. Наше первое исследование было осуществлено при участии двух дипломников (Миронюк и Буйницкой) и группы аспирантов. Оно показало, что ход забывания осмысленного материала подчиняется иным закономерностям по сравнению с установленными Эббингаузом. Конкретно это различие выражается прежде всего в том, что прочность запоминания осмысленного материала значительно выше, чем при запоминании бессмысленного материала. В наших опытах интервал в 40 дней не давал еще сколько-нибудь значительного снижения процента воспроизведения.

Дж. Мак-Гич и П. Уитли, исследовавшие ход забывания хорошо осмысленного материала, получили кривую, принципиально отличную от кривой Эббингауза.

Г. Джонс, исследовавший ход забывания лекционного материала по психологии, а также по таким дисциплинам, как математика, ботаника, зоология, получил кривую, приближающуюся к эббингаузовской, вначале круто спускающейся вниз. Различия между данными Джонса и других исследователей, как мы полагаем, объясняются тем, что понимание лекционного материала было у студентов недостаточно высоким, так как при прочих равных условиях, чем менее осмыслен материал, тем ближе ход его забывания к кривой Эббингауза, а чем он более осмыслен, тем более ход его забывания отличается от этой традиционной кривой.

При этом не все части осмысленного текста запоминаются одинаково прочно. Прочнее всего закрепляется смысловой остов текста, т. е. не смежные между собой части текста, а те, которые по смыслу связаны между собой. Смысловые связи доминируют над ассоциативными.

Вершинные точки кривых, отмечающие те части текста, которые по преимуществу запоминались, дают совершенно связный текст, включающий его смысло-

вой остов. Это положение, установленное А. Бине, подтвердилось в нашем исследовании. Помимо того, в пределах осмысленного материала также существуют различия в запоминании разных его видов: описательный текст и рассуждения, факты, законы запоминаются по-разному. В свою очередь сами факты запоминаются по-разному, в зависимости от того, даются ли они разрозненно или в контексте, в котором вскрыты объединяющие их связи, служат ли они для доказательства или для иллюстрации основных положений. <...>

Все эти данные относятся к ходу сохранения и забывания в процессе свободного, небуквального, воспроизведения смыслового содержания. Но смысловое содержание бывает дано в той или иной речевой форме. Эта речевая форма также оказывает влияние на ход запоминания и забывания, и ее запоминание в свою очередь обусловлено ее смысловым содержанием. Поэтому особо еще встает вопрос о *сохранении и забывании в процессе текстуального запоминания связного материала*, в отличие как от «текстуального» запоминания бессвязных слогов, так и от не текстуального, свободного, смыслового воспроизведения.

Этот вопрос был нами экспериментально изучен.

Чтобы выяснить роль в запоминании речевой формы в ее соотношении со смысловым содержанием, мы решили провести исследование забывания или прочности запоминания по методу доучивания, требуя буквального воспроизведения и соблюдая при этом все условия эббингаузовского эксперимента (включая и установленные им сроки для доучивания), но с тем, чтобы вместо бессмысленных слогов испытуемые должны были заучивать и доучивать осмысленный материал и притом такой, в котором смысловое содержание было бы выражено в максимально конденсированной форме. С этой целью мы решили предъявлять небольшие афоризмы (по размеру приблизительно равные количеству слогов, которые давал своим испытуемым Эббингауз). Задача исследования заключалась в том, чтобы выяснить зависимость прочности запоминания как от смыслового содержания, так и от речевой формы.

Это исследование должно было, таким образом, подвергнуть экспериментальной проверке основной тезис, который мы противопоставляем Г. Эббингаузу, с одной стороны, А. Бине и К. Бюлеру — с другой. Оно проводилось сотрудником кафедры психологии ЛГПИ им. А. И. Герцена Э. М. Гуревич.

Исследование показало, что текстуальное заучивание осмысленного материала дает кривую забывания, принципиально отличную от эббингаузовской. Хотя мы требовали точного, буквального воспроизведения текста, а не только лишь запоминания смысла и — как уже отмечалось — соблюдали все условия эббингаузовского эксперимента, результаты оказались совсем иными.

У одних испытуемых процент сохранения получился значительно выше, чем по кривой Эббингауза; по истечении 6 дней он равнялся 71%, между тем как у Эббингауза он был равен 28%. У других испытуемых никакого сохранения не получалось; иногда доучивание требовало даже больше времени, чем первоначальное заучивание.

Оба эти столь резко расходящихся случая отражают, мы полагаем, разные аспекты одной и той же основной закономерности.

Различный ход забывания и доучивания зависит от того, как конкретно складывается у различных индивидов соотношение мышления и речи, смыслового содержания и его речевой формы. Различное соотношение между заучиванием и доучиванием у испытуемых объясняется тем, что различным было у них соотношение между мышлением и речью. Одни испытуемые (особенно ярко выявился испытуемый, юрист по образованию, привыкший к точности формулировок)

стремятся сразу точно воспроизвести содержание подлинника. Они обычно не делают попыток воспроизвести материал, пока они не заучили его: первое их воспроизведение, форма которого всегда обладает особенной устойчивостью, обычно очень близко к исходному тексту. Смысловое содержание с самого начала осознается в теснейшем единстве с речевой формой. Благодаря этому на основе хорошо запоминающегося содержания при доучивании легко восстанавливается и речевая форма подлинника; в результате доучивание требует значительно меньше времени, чем заучивание.

У других (особенно выражено у испытуемой, вообще отличавшейся некоторой небрежностью в словесном оформлении мысли) господствовала установка на смысловое содержание без достаточного учета речевой формы, в которой оно предъявлялось. В связи с этим при первоначальном воспроизведении речевая форма у них искажалась. Уловив и запомнив смысл, они при заучивании делали попытки воспроизвести его прежде, чем ими была заучена точная речевая форма. Эта неточная речевая формулировка соединялась в процессе первого воспроизведения и связанного с ним особенно интенсивного осмысления материала с содержанием текста и обнаруживала в дальнейшем тенденцию к воспроизведению, тормозившую воспроизведение подлинной формулировки текста. Происходившая в перерыве между первоначальным заучиванием и последующим доучиванием работа мысли над содержанием афоризма, которому субъектом придается им привнесенная форма, все более разрыхляла связи между содержанием и речевой формой подлинника. Точное, буквальное воспроизведение текста все более затруднялось. В результате доучивание требовало не меньше, а иногда даже и больше времени, чем первоначальное заучивание.

Итак, характер запоминания и ход забывания существенно зависят от того, *что* господствует у данного субъекта: смысловое содержание и его речевое оформление в их единстве или преимущественно одно из них с недоучетом другого.

Таким образом, эти экспериментальные данные, по-видимому, подтверждают нашу основную гипотезу. Выводы, вытекающие из работ А. Г. Комм и Э. М. Гуревич, имеют принципиальное значение. Они свидетельствуют о том, что вопреки Г. Эббингаузу, с одной стороны, А. Бине и К. Бюлеру — с другой, из которых первый вытравлял из заучиваемого текста всякое смысловое содержание, а вторые изучали запоминание смыслового содержания без учета его речевой формы, в основу изучения памяти, запоминания и забывания содержания, данного в речевой форме, должно быть положено единство мышления и речи. Смысловое содержание оказывает значительное влияние на запоминание текста: чем лучше осмыслено содержание, тем — при прочих равных условиях — прочнее запоминание. В свою очередь и речевая форма, и не только та, в которую облечено смысловое содержание, но и та, в которой оно первый раз воспроизводится, оказывает значительное влияние на запоминание. <...>

Из этих данных мы делаем еще один вывод. Раз ход запоминания и забывания, заучивания и доучивания столь существенно зависит от конкретного соотношения, которое у данного субъекта устанавливается между смысловым содержанием и его речевой формой, то мы можем сделать изучение процессов запоминания и забывания своеобразным инструментом для психологического — конкретного, индивидуализированного — изучения соотношения мышления и речи.

Реминисценция в сохранении

В ходе исследования сохранения и забывания вскрылся еще один, как будто частный, но принципиально очень значимый, факт. Оказалось, что в ближайший после первичного воспроизведения материала интервал (2—3 дня, а иногда и более значительный срок) не всегда наблюдается резкое снижение воспроизведения, как это следовало бы ожидать согласно логарифмической формуле Эббингауза, иногда даже отсроченное воспроизведение материала оказывается более полным и совершенным, чем непосредственно следующее за первичным восприятием или заучиванием.

Первое исследование, специально посвященное изучению реминисценции, было проведено Д. Б. Баллардом[1].

От классической кривой забывания по Эббингаузу кривые Балларда отличались характерным подъемом в течение первых 2—3 дней после заучивания, т. е. как раз там, где кривая Эббингауза дает наиболее резкое падение.

В наших опытах младшие дети обычно не в состоянии были сами воспроизвести рассказ сейчас же по его прослушивании; в лучшем случае они могли воспроизвести отдельные части в ответ на прямые вопросы. Но по прошествии некоторого времени содержание рассказа как бы восстанавливалось в их памяти, и они в состоянии были воспроизвести его. Таким образом, наиболее полное воспроизведение прослушанного рассказа или воспринятого события дети дают не непосредственно после восприятия или прослушивания рассказа, а по прошествии некоторого времени[2].

Факт так называемой *реминисценции*, в силу которой со временем воспроизведение иногда не ухудшается, а улучшается, имеет, с нашей точки зрения, принципиальное значение для общей теории памяти. На первый взгляд он представляется парадоксальным. Недаром первые зарубежные исследователи, которые — как мы — на него натолкнувшись, усомнились в его реальности (М. Лобзайн), а последующие (Д. Б. Баллард, Дж. Мак-Гич и др.) отвергли возможность его психологического объяснения. Неадекватность реминисценции господствующим теориям памяти означает также и неадекватность этих теорий фактам.

Наше исследование, установив факт реминисценции, вскрыло и ряд причин, его обусловливающих. Оно показало, что реминисценция особенно ярко выступает у маленьких детей — дошкольников — и что в некоторых случаях более полный характер отсроченного воспроизведения бывает обусловлен действием эмоционального торможения, непосредственно следующего за аффективно переживаемым впечатлением. Вместе с тем исследование привело к требовавшему еще проверки и подтверждения выводу, что реминисценция связана прежде всего и главным образом с внутренней работой по осмыслению материала и овладению им; в частности, известную роль в наблюдавшемся иногда более полном характере вторичного воспроизведения по сравнению с первоначальным играет активизация мыслительной переработки материала, стимулируемая первым вос-

---

[1] *Ballard D. B.* Obliviscence and Reminiscence // British Journal of Psycholoqical Monography: Supplement. 1913. V. 1.

[2] В педагогической практике известно, что воспроизведение воспринятого материала происходит не сразу, а по истечении некоторого времени: заученному материалу надо как бы «отстояться».

произведением. Но вопрос требовал дальнейшего уяснения. С этой целью было поставлено специальное исследование реминисценции. Оно было проведено Д. И. Красильщиковой[1].

Основные результаты этого исследования сводятся к следующему:

а) Реминисценция — широко распространенное явление. Из 485 индивидуальных опытов (включая и бессвязный материал) реминисценция обнаружена в 40,5% случаев. Если же исключить бессвязный материал, оставив лишь осмысленный, то реминисценция обнаружена в среднем в 65% случаев.

б) Наличие реминисценции существенно зависит от характера заучиваемого материала. В то время как при воспроизведении осмысленного материала сплошь и рядом обнаруживалось улучшение отсроченного воспроизведения, всплывание новых элементов при воспроизведении бессвязного материала наблюдалось лишь в редких случаях. При этом особенно благоприятным для проявления реминисценции был материал, более насыщенный содержанием, где последовательность событий была изложена естественно и убедительно.

в) Реминисценция чаще обнаруживается при свободном изложении смыслового содержания, нежели при буквальном воспроизведении. Наиболее благоприятными в этом отношении оказываются те части воспринятого материала, которые требуют особого сосредоточения мысли. Реминисценция обнаруживается главным образом при воспроизведении логического плана воспринятого материала, воспроизведение же иллюстративных моментов не обнаруживает выраженной тенденции к улучшению.

г) Проявление реминисценции зависит и от отношения запоминающего к материалу. Реминисценция наиболее ярко обнаруживается на таком материале, который вызывает интерес у испытуемого.

д) Существенным для проявления реминисценции является и то, насколько заучивающий овладел содержанием материала. В тех случаях, когда испытуемый не овладел в какой-либо мере содержанием материала, последний быстро забывался и реминисценции обычно не давал.

Важнейшим звеном в объяснении причин реминисценции является характер самого процесса воспроизведения. Исследование выявило, что второе отсроченное воспроизведение, дававшее реминисценцию, отличается от первого непосредственного не только тем, что одно из них — первое, а другое — второе, что между ними некоторый временной интервал, но что они психологически качественно различны; они по-иному протекают. Если в процессе непосредственного воспроизведения заучивающий пытается восстановить материал, используя при этом в значительной мере внешние ассоциативные связи, то при отсроченном воспроизведении испытуемый опирается главным образом на связи смысловые.

Опора на внешние связи при непосредственном воспроизведении проявлялась по-разному: в одних случаях испытуемые восстанавливали текст, опираясь при этом на рифму, ритм, т. е. структурную оформленность материала; многие пытались припомнить, на какую букву начинается то или иное слово, другие — каким словом начинается строчка, строфа, во многих случаях испытуемые опирались на месторасположение строчек. В результате этого первое воспроизведение подчас обрывалось на полуслове, оно пестрило бессмысленными сочетания-

[1] *Красильщикова Д. И.* Реминисценции в воспроизведении // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. XXXIV.

ми отдельных слов, строчек. Во втором отсроченном воспроизведении в качестве преобладающего способа воспроизведения выступает опора на смысловое содержание материала. Более опосредованный характер отсроченного воспроизведения имел место не только при буквальности воспроизведения, но также при изложении смыслового содержания.

Исследование обнаружило также большую гибкость, пластичность второго воспроизведения по сравнению с первым, непосредственным. В то время как забывание слова, строчки при непосредственном воспроизведении во многих случаях приводило к тому, что испытуемые отказывались дальше продолжать воспроизведение или в лучшем случае пропускали большое звено заученного материала, во втором воспроизведении при таких случаях они сравнительно легко обходили забытые места. Большая гибкость второго воспроизведения по сравнению с первым также свидетельствует о более высоком уровне процесса отсроченного воспроизведения.

Таким образом, процессы первого и второго — непосредственного и отсроченного — воспроизведения не тожественны. Иное протекание процесса обусловливает разные результаты. В этом различии характера непосредственного и отсроченного воспроизведения и заключается существеннейшая причина реминисценции. Как показало исследование Красильщиковой, в тех случаях, где обнаруживалась реминисценция, имел место иной, более высокий уровень отсроченного воспроизведения.

Этим объясняются и возрастные отличия в проявлении реминисценции.

Более яркое и частое проявление реминисценции у дошкольников, чем у школьников, и у школьников, чем у взрослых, объясняется иным характером и уровнем у них первичного восприятия заучиваемого материала. Сравнительно высокий уровень первичного воспроизведения у старших сужал возможности дальнейшего улучшения; потому реминисценция у них проявлялась менее ярко. Младшие дети, более непосредственно воспринимающие заучиваемый материал, в состоянии дать более обобщенное воспроизведение лишь спустя некоторое время, отсюда и более яркое проявление у них реминисценции.

С этим сочетается и влияние уже отмеченного эмоционального торможения. Оно сказывалось на характере непосредственного воспроизведения; изложение в тех случаях носило фрагментарный характер, было лишено логической последовательности, дети обычно начинали с того, что их больше всего поражало. Изложить рассказ более полно и в логической последовательности они были в состоянии лишь при отсроченном воспроизведении.

Факт реминисценции, являющейся специфическим моментом в процессе сохранения и воспроизведения, и наша трактовка ее как явления, обусловленного главным образом сложнейшими взаимосвязями процессов памяти и мышления, является существенным звеном в общей перестройке учения о памяти, доказывающим невозможность свести сложные процессы, к ней относящиеся, к какой-то отдельной функции.

Наличие реминисценции в процессе сохранения не исключает, конечно, бесспорного факта забывания. Однако его не приходится рассматривать как процесс, который всегда совершается непроизвольно в силу не зависящих от человека обстоятельств. Он протекает так или иначе в зависимости от того, как он организуется. Ход сохранения и забывания существенно зависит от характера первичного запечатления или заучивания материала.

От забывания в собственном смысле слова надо отличать выпадение материала при воспроизведении, обусловленное отбором материала, определяемым логикой смыслового содержания.

Забывание носит, как и запоминание, избирательный характер; оно зависит поэтому и от не всегда осознанных самим человеком установок, выражающих специфическую направленность его личности[1]. Забывается то, что перестает быть для личности существенным, важным, а отчасти и то, что идет вразрез с ее устремлениями.

Забывается также то, что связано с отжитыми, утерявшими актуальное значение для личности этапами ее прошлого, в особенности если в свое время оно было связано с напряженной деятельностью. Так, относительно часты случаи забывания авторами своих произведений, своеобразного их отчуждения. Известен случай с К. Линнеем, который на старости любил перечитывать свои произведения, очень ими восторгался, но совершенно забывал, что они написаны им. Эксперименты М. Овсянкиной и Б. В. Зейгарник показали, что незаконченные действия особенно запоминаются. Очевидно, имеет место и обратное: то, что закончено и исчерпано, утеряло актуальность, скорей всего подвержено забвению.

ВИДЫ ПАМЯТИ

Виды памяти дифференцируются в зависимости от того, *что* запоминается или воспроизводится.

Воспроизведение может относиться к движениям и действиям, выражаясь в образовании привычек и навыков, к наглядным содержаниям сознания (образам-представлениям предметов или слов), к мыслям и чувствам. В соответствии с этим различают следующие виды памяти: моторную память, выражающуюся в навыках и привычках, образную память (зрительную, слуховую, осязательную и т. д.), память на мысли (логическую) и память на чувства (аффективную).

Бихевиористы в соответствии со своей установкой, выключающей изучение сознания, сводят проблему памяти исключительно к проблеме навыка. Изучение навыков стало поэтому их центральной проблемой. Такое сведение, однако, невозможно. Оно проходит мимо того, что является самым специфическим в человеческой памяти.

С другой стороны, А. Бергсон резко разъединил и противопоставил память движений и память представлений как «память тела» и «память духа». Такой разрыв между ними совершенно ложен. От отражает спиритуалистический дуализм Бергсона, для которого тело, и в частности мозг, есть аппарат, передающий лишь двигательные импульсы. В действительности же оба вида памяти (движений и представлений) хотя и не тожественны, но тесно связаны между собой.

Виды памяти дифференцируются также и в зависимости от того, как совершается запоминание. В зависимости от характера деятельности, в ходе которой совершается запоминание, различаются непроизвольное и произвольное запоминание. В зависимости от способа запоминания в этом плане различаются механическое и смысловое запоминание.

---

[1] З. Фрейд подверг такую особенность забывания, как обмолвки, описки и т. д., изучению с позиций своего учения о вытеснении и о бессознательном.

УРОВНИ ПАМЯТИ

В отношении разных проявлений и видов памяти можно установить некоторую генетическую последовательность их возникновения. Узнавание — во всяком случае, в онтогенезе — генетически предшествует свободному воспроизведению представлений, выделенному из восприятий. Точно так же моторная память предшествует памяти на образы и мысли; по несомненным данным целого ряда исследований, привычки или элементарные навыки имеются уже на очень ранних ступенях филогенетического ряда, на которых о памяти на мысли не может быть и речи. Однако установление такой генетической последовательности ни в коем случае не должно быть истолковано так, будто генетически более ранняя форма в дальнейшем остается процессом более низкого уровня (узнавание, например, будто бы есть процесс более низкого уровня, чем репродукция, или моторная память — процесс более низкого уровня, чем аффективная, образная и логическая память). Отдельные стороны и виды памяти существ, поднявшихся на высшую ступень развития, не застывают на предшествующих ступенях развития, на которых они впервые возникли. По мере того как человек в процессе развития поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимается каждая сторона и каждая разновидность его памяти, хотя, конечно, они могут функционировать у него и на низших уровнях; эти последние тоже сохраняются. Узнавание, которое сначала является лишь элементарной адекватной реакцией на привычный раздражитель (см. выше), в своих высших проявлениях превращается в познавательный акт отожествления — в акт мышления. Несмотря на генетически раннее происхождение, оно поднимается у человека до уровня высших проявлений сознания. Точно так же и моторная память может реализоваться на разных уровнях. Начинаясь с очень элементарных реакций, автоматически воспроизводящихся при однородных раздражителях, в своих высших формах она проявляется в виде очень сложных навыков, требующих для своего образования сложной умственной работы, понимания принципа или метода действия и сознательной воли. О таких навыках меньше всего можно говорить, что они продукт низшей ступени или низшего уровня памяти. Таким образом, на основании того, что тот или иной вид памяти в своих элементарных проявлениях является генетически более ранним образованием, никак нельзя относить его к более низкому уровню или низшей ступени.

Именно такую концепцию развил в последнее время П. П. Блонский. Он различает 4 генетические ступени памяти, а именно: 1) моторную, 2) аффективную, 3) образную (по преимуществу зрительную) и 4) вербальную память. В нашем понимании моторная, аффективная, образная и вербальная память — виды памяти. При этом мы не определили бы высший вид памяти как вербальную память. За вербальной формой скрывается смысловое содержание, и именно этим прежде всего охарактеризовали бы мы специфически человеческую память — как смысловую память, память мысли в вербальной (словесной) форме. На основании того, что в фило- и онтогенезе все эти виды памяти появляются один вслед за другим в вышеуказанной последовательности, Блонский ошибочно рассматривает их как различные ступени, или уровни, памяти.

В основе отожествления видов памяти с генетическими ее ступенями лежит ошибочная концепция развития психики. Предполагается, что на одной ступени память будто бы определяется эмоциями, на другой — только образами, на третьей — речью и мышлением, тем самым эмоции относятся к одной ступени развития, образы — к другой, к третьей — речь и

мышление, оторванные от эмоций и чувственного содержания образов. Высшая ступень лишь внешне надстраивается над предшествующими низшими; последние не перестраиваются и не включаются в высшую. Самые ступени в результате оказываются сугубо абстрактными конструкциями, не зависимыми от общего развития личности, внешне наслаивающимися друг на друга в процессе саморазвития памяти.

В действительности развитие психики заключается в развитии всех функций, и каждая из них перестраивается в связи с развитием всех сторон психики (так как все ее проявления взаимопроникают друг в друга). Эмоции на более высокой ступени интеллектуализируются и от примитивных аффектов — явлений «низшего уровня» — переходят в высшие чувства; мысли приобретают эмоционально насыщенный характер. В психике конкретного живого человека все находится в соприкосновении, движении, взаимопроникновении. Одни и те же функции и одни и те же виды памяти функционируют на разных уровнях. Поэтому их нельзя отожествлять с уровнями памяти и закреплять их за тем низшим уровнем, на котором они впервые возникли.

В основе теории Блонского лежит неправильная общая концепция развития, не учитывается то, что возникновение новой ступени развития означает не просто надстройку ее над предшествующими ступенями, а перестройку последних.

Отличая уровни памяти от ее видов, мы в качестве основных уровней памяти можем выделить следующие: 1) элементарные процессы, когда воспроизведенные данные прошлого опыта не осознаются в своем отношении к прошлому как их воспроизведение (эти процессы протекают как «стихийные», «самотеком», помимо всякого сознательного регулирования), и 2) такое воспроизведение прошлого опыта, которое осознается как его воспроизведение. На основе такого осознания впервые становится возможным сознательное регулирование процессов памяти, перестройка основных «мнемических» функций в сознательно регулируемые операции: переход от непосредственного непроизвольного *запечатления* к сознательному запоминанию и к организованному *заучиванию* и от непроизвольного всплывания представлений к сознательному *припоминанию* того, что нужно для настоящего.

ТИПЫ ПАМЯТИ

Память у людей обнаруживает ряд более или менее выраженных типологических особенностей. Для индивидуализированного учета особенностей процессов сохранения и воспроизведения конкретного человека недостаточно поэтому констатировать, что у него вообще хорошая или плохая память. Существенно знать ее специфические качества и особенности.

Первая дифференциация типов памяти связана с тем, как сенсорная область служит наилучшей основой для воспроизведения. Одни люди лучше запоминают зрительные, другие — слуховые, третьи — двигательные данные. Один человек, для того чтобы запомнить, должен сам прочесть текст, и в воспоминании у него восстанавливается преимущественно зрительный образ; у другого — такую же преобладающую роль играют слуховые восприятия и представления; у третьего — двигательные: текст закрепляется у него лучше всего посредством записи. Чистые типы встречаются редко, а обычно наблюдаются смешанные: зрительно-двигательный, двигательно-слуховой и зрительно-слуховой типы памяти. У большинства людей господствующим является зрительный тип запоминания предметов и словесно-двигательный — при запоминании словесного материала. Встречаются, однако, люди с ярко выраженным зрительным типом за-

поминания словесного материала, который иногда приближается к «эйдетическому» типу памяти.

На зачете по психологии одна студентка однажды дала ответ, точно совпадающий с текстом учебника. На неожиданный, стремительно, в упор поставленный вопрос экзаменатора: «На какой странице?» со стороны студентки последовал совершенно автоматический ответ: «Страница 237, сверху, с правой стороны». Отвечая, она как бы видела перед собой страницу раскрытой книги.

Память дифференцируется и по характеру наилучше запоминаемого материала. Хорошая память на цвет может соединяться с плохой памятью на числа, и наоборот. Память на наглядно-образные и абстрактные содержания, на математические формулы и на эмоциональные переживания может быть различна. Все особенности восприятия и мышления, сенсорной и эмоциональной сферы проявляются внутри памяти.

Известны случаи исключительной специальной памяти в какой-либо одной определенной области. Особое внимание привлекла совершенно феноменальная память людей-счетчиков Иноди, Диаманди, Арну и других. Иноди мог повторить 42 цифры после однократного прочтения и после трехчасового сеанса мог повторить все цифры чисел до 300, встречавшиеся в задачах, которые ему задавались. При этом у Иноди был ярко выраженный слуховой тип памяти. «Я слышу цифры, — говорил он о себе, — мое ухо улавливает их; я слышу, как они звучат около моего уха такими, какими я их произносил, и это внутреннее слышание остается у меня значительную часть дня. Зрение мне не помогает, я не вижу цифр. Я даже сказал бы, что я очень затрудняюсь вспомнить цифры, когда мне показывают цифры написанными. Я предпочитаю, чтобы мне их сообщали посредством слов. Я чувствую замешательство в первом случае. Не люблю я также писать цифры. Писание не способствует запоминанию. Я предпочитаю их слышать». Диаманди, также отличавшийся феноменальной памятью, обладал зрительным типом памяти: он видел цифры написанными в форме квадратиков, как бы внутренне считывал их со снимка, на котором они написаны, и притом его собственной рукой. Исключительная сила запоминания была связана с глубоким инкорпорированием запоминаемого материала в собственную деятельность.

Очень яркий и психологически интересный случай феноменальной памяти замечательного счетчика С. Шерешевского описан А. Н. Леонтьевым[1].

В случаях исключительной памяти обыкновенно мощная сенсорная основа памяти соединяется в том или ином соотношении с логическими компонентами (особенно у Иноди и Арну). Иноди с большой быстротой производил арифметические операции над числами, потому что пользовался методами сокращенного счисления и ему не приходилось, например, при умножении многозначных чисел запоминать в отдельности каждое из произведений.

Далее, память у людей различается: 1) по *быстроте* запоминания; 2) по его *прочности* или *длительности*; 3) по количеству или *объему* запоминаемого и 4) по *точности*. В отношении каждого из этих качеств память одного человека может отличаться от памяти другого.

Наконец, нужно различать более непосредственный, иногда приближающийся к эйдетическому, тип памяти (как, например, у З. Фрейда) и более опосредо-

---

[1] См.: *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М., 1931. С. 235—247.

ванный, основанный на хорошей организации навыков умственной работы. Первый по большей части ярче, второй — прочнее. Первый по преимуществу образный, второй — речевой.

Говоря о типах памяти, необходимо иметь в виду, что особенности процессов запоминания (быстрота, прочность его и т. д.) зависят от того, *кто* и *что* запоминает, от конкретного отношения данной личности к тому, что подлежит запоминанию[1].

---

[1] В дальнейшем С. Л. Рубинштейн продолжил и значительно углубил свои теоретические и экспериментальные исследования памяти. Главное из них — это проведенное вместе с К. А. Славской изучение актуализации знаний в процессе мышления. Данное исследование привело к следующему выводу: «...невозможно рассматривать память и мышление как две порознь действующие "функции"; они сливаются в единую деятельность, в которой анализ и синтез играют ведущую роль. Таким образом, актуализация теорем, общих положений — привлечение и применение их к решению проблем или задач, в каких бы конкретных формах они ни совершались, всегда является результатом процесса мышления, подчиненного определенным закономерностям; актуализация теоремы при решении задачи определяется закономерным ходом анализа этой последней». *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 88—90; *Славская К. А.* Процесс мышления и использование знаний // Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения / Под ред. С. Л. Рубинштейна. М., 1960. *(Примеч. сост.)*

Глава IX
ВООБРАЖЕНИЕ

ПРИРОДА ВООБРАЖЕНИЯ

Образы, которыми оперирует человек, не ограничиваются воспроизведением непосредственно воспринятого. Перед человеком в образах может предстать и то, чего он непосредственно не воспринимал, и то, чего вообще не было, и даже то, чего в такой именно конкретной форме в действительности и быть не может. Таким образом, не всякий процесс, протекающий в образах, может быть понят как процесс воспроизведения. Собственно каждый образ является в какой-то мере и воспроизведением — хотя бы и очень отдаленным, опосредованным, видоизмененным — и преобразованием действительного. Эти две тенденции воспроизведения и преобразования, данные всегда в некотором единстве, вместе с тем в своей противоположности расходятся друг с другом. И если воспроизведение является основной характеристикой памяти, то преобразование становится основной характеристикой воображения. Воображать — это преображать.

Существа действенные, люди не только созерцают и познают, но и изменяют мир, преобразуют его. Для того чтобы преобразовывать действительность на практике, нужно уметь преобразовывать ее и мысленно. Этой потребности и удовлетворяет воображение. Воображение неразрывно связано с нашей способностью изменять мир, действенно преобразовывать действительность и творить что-то новое. Поэтому прав был А. М. Горький, когда говорил, что «именно вымысел и замысел поднимают человека над животным» — вымысел прежде всего как замысел.

Под воображением в самом широком смысле слова иногда разумеют всякий процесс, протекающий в образах. В таком случае память, воспроизводящая образы прежде воспринятого, представляется «лишь одним из видов воображения» (Ф. Кейра, А. Селли, П. П. Блонский и др.). Исходя из этого, приходят к различению репродуктивного и творческого воображения и отожествлению первого с памятью.

Поскольку, с одной стороны, воображение всегда опирается в какой-то мере на прошлый опыт, а с другой — образное воспроизведение обычно, как показало исследование, в какой-то мере преобразует воспроизводимое, между воображением и образной памятью бесспорно существует связь. Но не менее бесспор-

но и существование между ними различий. Если исходить из широкого понимания воображения как охватывающего любой психический процесс в образах, то именно потому, что этот термин включит в таком случае и память, придется, внося двойственность в термины, обозначить воображение в более узком и специфическом смысле слова в его отличии от памяти. Поэтому целесообразнее сохранить термин «воображение» для обозначения этого последнего специфического процесса. Воображение — это отлет от прошлого опыта, это *преобразование данного* и порождение на этой основе новых образов, являющихся и продуктами творческой деятельности человека и прообразами для нее.

Основное отличие собственно воображения от образной памяти связано с иным отношением к действительности. Образы памяти — это воспроизведение прошлого опыта. Функция памяти — сохранить в возможной неприкосновенности результаты прошлого опыта, функция воображения — их преобразовать. Но и эта противоположность существует и осуществляется в конкретной деятельности человека лишь как единство противоположностей. В процессе развития с изменением воображения и процессов сохранения и воспроизведения изменялось и их взаимное отношение. На ранних ступенях развития, когда отношение воспроизведенного образа к прошлому не сознается четко как таковое, сознательная установка на точность воспроизведения, на его соответствие объективной действительности еще отсутствует. Поэтому на этих ранних ступенях воспроизведение далеко не является копией воспроизводимого. Оно содержит множество неправильностей, сдвигов, изменений, трансформаций; воспроизведение еще четко не отделилось от воображения.

В свою очередь воображение, которое всегда предполагает некоторую независимость от непосредственно данного, не отделилось четко от воспроизведения, пока эта независимость в какой-то мере не осознана. Воображение в собственном смысле имеется лишь тогда, когда течение образов перестает быть непроизвольным изменением, как бы искажением образов-представлений, становясь свободным оперированием образами, не связанным установкой на воспроизведение. По мере восхождения ко все более высоким ступеням или формам воображения оно все более четко дифференцируется от памяти.

В своих высших, наиболее специфических проявлениях воображение предполагает определенное отношение к объективной действительности, и притом отношение, диаметрально противоположное тому, которое характеризует память в ее высших сознательных формах. Для памяти в ее высших сознательных проявлениях существенным является то, что образ, объективно воспроизводящий прошлое, осознается в этом отношении к нему как его воспроизведение. С этим связана сознательная установка на точность воспроизведения, приводящая к сознательному отграничению воспроизведения от всякого произвольного фантазирования.

Для воображения в тех высших его формах, в которых полностью проявляется его специфичность, не менее характерным является другое отношение к прошлому опыту вообще и непосредственно данному — сознание известной свободы по отношению к нему, дающей возможность его преобразовывать. Эта свобода по отношению к данному означает прежде всего известную психологическую независимость по отношению к прошлому. Это различение воображения и памяти исходит из отношения, с одной стороны, воспроизведенных образов памяти, с другой — воображения к объективной действительности. Но в

обоих этих процессах можно выделить один общий компонент, а именно само возникновение и формирование целостного образа-представления, т. е. тот процесс, продуктом или содержанием которого является представление. Общие закономерности этого процесса имеют существенное значение для психологии искусства.

Воображение в собственном, совсем специфическом смысле слова может быть только у человека. Только у человека, который как субъект общественной практики реально преобразует мир, развивается подлинное воображение. В процессе развития оно сначала — следствие, а затем и предпосылка той деятельности человека, посредством которой он реально изменяет действительность. В каждом действии, которым человек изменяет мир, заключен кусочек фантазии, и развитие воображения как преобразования действительности в сознании тесно связано с реальным преобразованием ее в практике, хотя часто неизмеримо далеко выходит за его пределы.

Всякое воображение порождает что-то новое, изменяет, преобразует то, что нам дано в восприятии. Это изменение, преобразование, отклонение от данного может выразиться, во-первых, в том, что человек, исходя из знаний и опираясь на опыт, вообразит, т. е. создаст, себе картину того, чего в действительности сам он никогда не видел. Например, сообщение о папанинцах побуждает наше воображение рисовать картины фантастической по своей необычности жизни на льдине, дрейфующей у Северного полюса. Это еще совсем не специфическая форма воображения.

Воображение может, далее, предвосхищая будущее, создать образ, картину того, чего вообще не было. Так М. В. Водопьянов или И. Д. Папанин могли в своем воображении представить себе полет на Северный полюс и высадку на нем тогда, когда это была только мечта, еще не осуществленная и неизвестно, осуществимая ли.

Воображение может, наконец, совершить и такой отлет от действительности, который создает фантастическую картину, ярко отклоняющуюся от действительности. Но и в этом случае оно в какой-то мере отражает эту действительность. И воображение тем плодотворнее и ценнее, чем в большей мере оно, преобразуя действительность, отклоняясь от нее, при этом все же учитывает ее существенные стороны и наиболее значимые черты. Таким образом, и в этой форме, отклоняющейся от действительности вплоть до фантастики, воображение не порывает вовсе с действительностью.

В своих высших творческих формах воображение совершает отлет от действительности, чтобы глубже проникнуть в нее.

Мощь творческого воображения и его уровень определяются соотношением двух показателей: 1) тем, насколько воображение придерживается ограничительных условий, от которых зависит осмысленность и объективная значимость его творений; 2) тем, насколько новы и оригинальны, отличны от непосредственно данного ему порождения. Воображение, не удовлетворяющее одновременно обоим условиям, фантастично, но творчески бесплодно.

Деятельность воображения естественно и закономерно порождается преобразующим воздействием направленности личности на образы сознания, отражающие действительность.

Образы, отражающие в нашем сознании действительность, являются не статичными, неизменными, мертвенными вещами; они динамические образования.

Стоит сделать попытку фиксировать какой-нибудь образ, чтобы убедиться в том, как он каждый раз на наших глазах изменяется, сдвигается, в какой-то мере трансформируется: то одни его стороны выступают на передний план, то другие; выступающие в один момент отступают, стушевываются, сходят на нет в следующий. Тожественность образа заключается скорее в единстве его предметной отнесенности, чем в неизменности его наглядного содержания. Образ-представление по своей природе лабильное, динамическое, каждый раз изменяющееся образование. Поэтому оно легко поддается преобразованию. Но там, где происходит лишь как бы мерцание образа без определенной тенденции, обусловливающей преобразование в определенном направлении, никак не приходится еще говорить о воображении. Здесь налицо лишь некоторые предпосылки для его преобразующей деятельности.

Однако такие тенденции, обусловливающие трансформацию образов, отражающих действительность в определенном направлении, неизбежно появляются в силу того, что на этих образах, вплетенных в психическую жизнь личности, сказываются общая направленность данной личности, ее потребности, интересы, чувства и желания. Этим и порождается преобразующая деятельность воображения.

Так же как в практической деятельности, реально изменяющей действительность, сказываются мотивы и цели личности, ее потребности и интересы, чувства и желания, так сказывается она и в преобразующей деятельности воображения. Многообразные отношения реальной личности к реальным явлениям действительности и порождают те преобразования, которым более или менее сознательно подвергаются в психике человека образы, отражающие действительность.

Воображение, таким образом, не абстрактная функция, а закономерно выступающая сторона сознательной деятельности. На этой основе развивается затем определенная способность, по мере того как воображение формируется в какой-нибудь конкретной творческой деятельности.

Само восприятие действительности часто преобразуется воображением под влиянием чувств, желаний, симпатий и антипатий. Эти преобразования приводят тогда к искажению, а иногда к более глубокому познанию действительности.

Часто встречающиеся в жизни случаи такой игры воображения неоднократно отмечались и художниками. О. Бальзак, например, в «Утраченных иллюзиях» так описывает первое впечатление, которое произвела на героя повести Люсьена ее героиня Луиза.

«...Из-под берета буйно выбивались рыжевато-белокурые волосы с золотистым при свете отливом, с пламенеющими на закруглениях локонами. Цвет лица у этой знатной дамы был ослепительный. Серые глаза ее сверкали. Нос был с горбинкой Бурбонов, что сообщало особую огненность продолговатому лицу... Платье, в небрежных складках приоткрываясь на белоснежной груди, позволяло угадывать твердую и красивую линию».

Через 2—3 месяца в Париже, при встрече в театре «Люсьен увидел, наконец, в ней то, чем она была в действительности, — женщину, какую в ней видели парижане: рослую, сухую, веснушчатую, увядшую, рыжую, угловатую, высокопарную, жеманную, притязательную, с провинциальной манерой говорить, а главным образом дурно одетую».

Воображение под влиянием чувств иногда по своему капризу произвольно порождает желанный образ, но оно же может и ярче выявить подлинный образ человека. Когда мы любим человека, мы обычно видим его иначе, в ином, созданном нашим чувством освещении, чем то, в котором он представляется другим. Случается поэтому, что созданный нашим воображением под воздействием чувства образ существенно расходится с действительным обликом человека. Под-

чиняясь нашему чувству, воображение в таком случае может уготовить нам немало горьких разочарований. История не одной любви протекает в борьбе между тем воображаемым образом человека, который порожден чувством, и реальным образом этого человека. Но бывает и иначе: образ, складывающийся при равнодушном — а может быть, и бездушном — отношении к человеку на основании обыденных впечатлений, в мелких житейских отношениях, может закрыть подлинный облик человека мелкими и несущественными штрихами, а большое подлинное чувство может оказаться мощным проявителем не только самых прекрасных, наиболее человеческих черт в человеке, но притом именно тех, которые составляют его подлинную сущность.

ВИДЫ ВООБРАЖЕНИЯ

В воображении проявляются все виды и уровни направленности личности; они порождают и различные уровни воображения. Различие этих уровней определяется прежде всего тем, насколько сознательно и активно отношение человека к этому процессу. На низших уровнях смена образов происходит самотеком, непроизвольно, на высших в ней все большую роль играет сознательное, активное отношение человека к формированию образов.

В самых низших и примитивных своих формах воображение проявляется в непроизвольной трансформации образов, которая совершается под воздействием малоосознанных потребностей, влечений, тенденций, независимо от какого-либо сознательного вмешательства субъекта. Образы воображения как бы самопроизвольно трансформируются, всплывая перед воображением, а не формируются им; здесь нет еще собственно *оперирования* образами. В чистом виде такая форма воображения встречается лишь в предельных случаях на низших уровнях сознания, в дремотных состояниях, в сновидениях. В этих случаях за образом обычно скрываются в качестве движущих сил аффективные моменты потребностей, влечений. З. Фрейд сделал попытку — очень тенденциозную — определить основные преобразования, которым подвергаются образы в этом примитивном виде воображения (сгущение, вытеснение, замещение).

В высших формах воображения, в творчестве, образы сознательно формируются и преобразуются в соответствии с целями, которые ставит себе сознательная творческая деятельность человека.

В первом случае говорят иногда о *пассивном*, во втором — об *активном* воображении. Различие «пассивности» и «активности» является не чем иным, как именно различием в степени намеренности и сознательности.

Различают также воображение воспроизводящее и творческое, или преображающее. Всякое подлинное воображение является преобразующей деятельностью. Но оно может быть банальным, трафаретным и более или менее творческим оригинальным преобразованием.

Есть, далее, основание различать воображение, заключающееся в воссоздании заданных (например, в художественном тексте) образов и выражающееся в самостоятельном создании новых, как это имеет место, например, в творческой деятельности художника.

В зависимости от характера образов, которыми оперирует воображение, различают иногда *конкретное* и *абстрактное* воображение.

Образы, которыми оперирует воображение, могут быть различны; это могут быть образы единичные, вещные, обремененные множеством деталей, и образы типизированные, обобщенные схемы, символы. Возможна целая иерархия или ступенчатая система наглядных образов, отличающихся друг от друга различным в каждом из них соотношением единичного и общего; соответственно этому существуют многообразные виды воображения — более конкретного и более абстрактного. Различие конкретного и абстрактного воображения является различием тех образов, которыми оперирует воображение. Абстрактное воображение пользуется образами высокой степени обобщенности, генерализованными образами — схемами, символами (в математике). Абстрактное и конкретное воображение не являются при этом *внешней* полярностью; между ними существует множество взаимопереходов.

Необходимо, наконец, различать виды воображения по их отношению к действительности и к деятельности, долженствующей воплотить мечты в действительность. Здесь приходится проводить различие между бездеятельной пустой «мечтательностью», которая служит лишь для того, чтобы дымкой фантазии заслониться от реального дела, и действенным воображением, мечты которого служат толчком к действию и получают воплощение в творческой деятельности.

Воображение и творчество теснейшим образом связаны между собой. Связь между ними, однако, никак не такова, чтобы можно было исходить из воображения как самодовлеющей функции и выводить из нее творчество как продукт ее функционирования. Ведущей является обратная зависимость; воображение формируется в процессе творческой деятельности. Специализация различных видов воображения является не столько предпосылкой, сколько результатом развития различных видов творческой деятельности. Поэтому существует столько специфических видов воображения, сколько имеется специфических, своеобразных видов человеческой деятельности, — конструктивное, техническое, научное, художественное, живописное, музыкальное и т. д. Все эти виды воображения, формирующиеся и проявляющиеся в различных видах творческой деятельности, составляют разновидность высшего уровня — творческого воображения.

Роль воображения в жизни может быть весьма различной в зависимости от того, в какой мере воображение включается в реальную деятельность.

Воображение как мысленное преобразование действительности в образной форме может быть тесно связано, сказали мы, с изменением действительности, с ее практическим, действенным преобразованием. Предвосхищая результаты нашей деятельности, мечта, создаваемая воображением, стимулирует к тому, чтобы работать над ее воплощением в действительности, чтобы бороться за ее осуществление. Д. И. Писарев писал: «Если бы человек был совершенно лишен способности мечтать... если бы он не мог изредка забегать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной картине то самое творение, которое только что начинает складываться под его руками, — тогда я решительно не могу представить, какая побудительная причина заставляла бы человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области искусства, науки и практической жизни...»[1]. Но из стимула к действию мечта воображения может иногда превратиться и в заместитель действия, пере-

---

[1] *Писарев Д. И.* Промахи незрелой мысли // Собр. соч.: В 3 т. Л., 1981. Т. 2. С. 177. *(Примеч. сост.)*

рождаясь в ту пустую мечтательность, которой некоторые люди, как дымовой завесой, заслоняются от реального мира и необходимости его изменять. Роль воображения и его характер существенно определяются тем, что представляют собой его продукты. Одни находят себе легкое и малоплодотворное удовлетворение в мимолетных и праздных мечтаниях, прикрываясь завесой своей фантазии от реального дела. Другие, наделенные достаточными творческими силами, превращают воплощение своего воображения в реальное дело творчества. Их творения вводят в реальный мир как бы новое измерение. В созданных художественным творчеством произведениях искусства люди созерцают преображенный, углубленный образ мира, далеко выходящего за ограниченные рамки их часто узкого личного существования; в практической жизни они ломают устаревшие нормы и реально изменяют действительность.

Кусочек фантазии есть в каждом акте художественного творчества и во всяком подлинном чувстве; кусочек фантазии есть в каждой отвлеченной мысли, поднимающейся над непосредственно данным; кусочек фантазии есть и в каждом действии, которое хоть в какой-то мере преобразует мир; кусочек фантазии есть в каждом человеке, который, мысля, чувствуя и действуя, вносит в жизнь хотя бы крупицу чего-то нового, своего.

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО

Воображение играет существенную роль в каждом *творческом* процессе. Его значение особенно велико в *художественном* творчестве. Всякое художественное произведение, достойное этого имени, имеет идейное содержание, но в отличие от научного трактата оно выражает его в конкретно-образной форме. Если художник вынужден вывести идею своего произведения в абстрактных формулах так, что идейное содержание художественного произведения выступает наряду с его образами, не получая адекватного и достаточно яркого выражения внутри их, его произведение теряет свою художественность. Наглядно-образное содержание художественного произведения, и только оно, должно быть носителем его идейного содержания. Сущность художественного воображения заключается прежде всего в том, чтобы уметь создать новые образы, способные быть пластическим носителем идейного содержания. Особая мощь художественного воображения заключается в том, чтобы создать новую ситуацию не путем нарушения, а при условии сохранения основных требований жизненной реальности.

В корне ошибочным является то представление, что чем причудливее и диковиннее произведение, тем о большей силе воображения оно свидетельствует. Воображение Льва Толстого не слабее, чем воображение Эдгара По. Это лишь иное воображение. Для того чтобы создать новые образы и нарисовать на большом полотне широкую картину, максимально соблюдая условия объективной действительности, нужны особая оригинальность, пластичность и творческая самостоятельность воображения. Чем реалистичнее художественное произведение, тем строже в нем соблюдается жизненная реальность, тем более мощным должно быть воображение, чтобы сделать наглядно-образное содержание, которым оперирует художник, пластическим выражением его художественного замысла.

Соблюдение жизненной реальности не означает, конечно, фотографического воспроизведения или копирования непосредственно воспринятого. Непосред-

ственно данное, как оно обычно воспринимается в повседневном опыте, по большей части случайно; в нем далеко не всегда выделяется характерное, существенное содержание, определяющее индивидуальное лицо человека, события, явления. Настоящий художник не только располагает техникой, необходимой для того, чтобы изобразить то, что он видит, но он и видит по-иному, чем художественно невосприимчивый человек. И задача художественного произведения — показать другим то, что видит художник, с такой пластичностью, чтобы это увидели и другие. Так, написанный настоящим художником портрет Анны Карениной впервые открыл Вронскому то самое милое ее выражение, которое, как казалось Вронскому после того, как он увидел портрет, он всегда в ней знал и любил, хотя на самом деле он лишь благодаря портрету впервые его действительно увидел.

Нельзя лучше выразить, в чем заключается сущность художественного творчества. Даже в портрете художник не фотографирует, не воспроизводит, а преобразует воспринимаемое. Суть этого преобразования заключается в том, что оно не удаляется, а приближается к действительности, что оно как бы снимает с нее случайные наслоения и внешние покровы. В результате глубже и вернее выявляется ее основной рисунок. Продукт такого воображения дает часто по существу более верную, глубокую, более адекватную картину или образ действительности, чем это в состоянии сделать фотографирующее воспроизведение непосредственно данного.

Образ, внутри преобразованный идеей художественного произведения так, что во всей своей жизненной реальности он оказывается пластическим выражением определенного идейного содержания, является высшим продуктом творческого художественного воображения. Мощное творческое воображение узнается не столько по тому, что человек может измышлять, не считаясь с реальными требованиями действительности и идеальными требованиями художественного замысла, а, скорее, по тому, как он умеет преобразовать действительность повседневного восприятия, обремененную случайными, лишенными выразительности штрихами, в соответствии с требованиями действительности и художественного замысла. Воображение создает в наглядных образах, таких похожих и вместе с тем не похожих на наши потускневшие и стертые в повседневной обыденности восприятия, чудесно оживший, преображенный и тем не менее как будто более подлинный мир, чем данный нам в повседневном восприятии. Именно потому, глядя на него, нам, как Вронскому, когда он увидел портрет Анны, кажется, что мы именно таким его всегда видели и знали, хотя лишь воображение художника, преобразующего мир повседневного нашего восприятия, нам его таким показало.

Воображение в художественном творчестве допускает, конечно, и значительный отлет от действительности, более или менее значительное отклонение от нее. Художественное творчество выражается не только в портрете; оно включает и сказку, и фантастический рассказ. В сказке, в фантастическом рассказе отклонения от действительности могут быть очень велики. Но и в сказке, и в самом фантастическом рассказе отклонения от действительности должны быть объективно мотивированы замыслом, идеей, которая воплощается в образах. И чем эти отклонения от действительности значительнее, тем объективно мотивированнее должны они быть. Творческое воображение прибегает в художественном произведении к фантастике, к отклонению от некоторых сторон действи-

тельности, с тем чтобы придать образную наглядность действительности, основному замыслу или идее, отражающей опосредованно какую-то существенную сторону действительности.

Некоторые тонкие и хрупкие переживания — значимые факты внутренней жизни — часто как бы заслоняются и затемняются в действительных условиях обыденной жизни. Творческое воображение художника в фантастическом рассказе, отклоняясь от действительности, преобразует различные стороны ее, подчиняя их внутренней логике этого переживания. В этом и заключается смысл тех приемов преобразования действительности, которыми пользуется художественное воображение. Создавая картину действительности, отклоняющуюся от обыденной вплоть до самой крайней фантастики, воображение художника тем ярче освещает и выпуклее выявляет какую-то, особенно для него значимую, сторону действительности. Отойти от действительности, чтобы проникнуть в нее, — такова логика творческого воображения. Она характеризует существенную сторону художественного творчества.

Не менее необходимо воображение — в других формах — в научном творчестве.

Еще великий английский химик XVIII в. Дж. Пристли, открывший кислород, утверждал, что действительно великие открытия, до которых «никогда не додумался бы рассудительный медлительный и трусливый ум», способны делать лишь ученые, которые «дают полный простор своему воображению». Т. Рибо склонен был даже утверждать, что если мы «подведем итоги количеству воображения, затраченному и воплощенному, с одной стороны — в области художественного творчества, а с другой — в технических и механических изобретениях, то мы найдем, что второй значительно больше первого» [1].

Роль воображения в научном творчестве очень высоко расценивал и В. И. Ленин. Он писал: «...нелепо отрицать роль фантазии и в самой строгой науке» [2]. «Напрасно думают, — замечает он в другом месте, — что она (фантазия. — *С. Р.*) нужна только поэту. Это глупый предрассудок. Даже в математике она нужна, даже открытие дифференциального и интегрального исчислений невозможно было бы без фантазии. Фантазия есть качество величайшей ценности...» [3].

Участвуя вместе с мышлением в процессе научного творчества, воображение выполняет в нем специфическую функцию, отличную от той, которую выполняет в нем мышление. Специфическая роль воображения заключается в том, что оно преобразует образное, наглядное содержание проблемы и этим содействует ее разрешению. И только поскольку творчество, открытие нового совершается благодаря преобразованию наглядно-образного содержания, оно может быть отнесено на счет воображения. В реальном мыслительном процессе в единстве с понятием в той или иной мере, в той или иной форме участвует и наглядный образ. Но образное содержание восприятия и представление памяти, воспроизводящее это содержание, иногда не дает достаточных опорных точек для разрешения встающей перед мышлением проблемы. Иногда нужно преобразовать

---

[1] *Рибо Т.* Творческое воображение. М., 1901.

[2] *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 29. С. 330.

[3] Там же. Т. 45. С. 125.

наглядное содержание для того, чтобы продвинуть разрешение проблемы; тогда воображение вступает в свои права.

Очень рельефно эта роль воображения выступает в экспериментальном исследовании. Экспериментатор, задумывая постановку опыта, должен, исходя из своих теоретических гипотез и учитывая уже установленные законы данной научной области, вообразить, представить себе такую непосредственно не данную ситуацию, которая, удовлетворяя всем этим условиям, дала бы возможность проверить исходную гипотезу. Это построение конкретной ситуации эксперимента в представлении экспериментатора, предваряющее эксперимент, является актом воображения, оперирующего в научном исследовании. Для такого мастера эксперимента, каким был Э. Резерфорд, действительный прогресс возможен только при амальгамации эксперимента, опирающегося на фантазию, и фантазии, опирающейся на эксперимент.

Необходимое для преобразования действительности и творческой деятельности воображение в процессе этой творческой деятельности и формировалось. Развитие воображения совершалось по мере того, как создавались все более совершенные продукты воображения. В процессе создания поэзии, изобразительного искусства, музыки и их развития формировались и развивались все новые, более высокие и совершенные формы изображения. В великих творениях народного творчества, в былинах, сагах, в народном эпосе, в произведениях поэтов и художников — в «Илиаде» и «Одиссее», в «Песне о Роланде», «Слове о полку Игореве» — воображение не только проявлялось, но и формировалось. Создание великих произведений искусства, учивших людей по-новому видеть мир, открывало новое поле для деятельности воображения.

Не в меньшей мере, но лишь в других формах формируется воображение в процессе научного творчества. Раскрываемая наукой бесконечность в большом и малом, в мирах и атомах, в неисчислимом многообразии конкретных форм и их единстве, в непрерывном движении и изменении, дает для развития воображения в своем роде не меньше, чем может дать и самое богатое воображение художника.

Наконец, воображение формируется в практической деятельности — особенно в революционные эпохи, когда практическая деятельность людей ломает установившиеся нормы и рутинные представления, революционизируя мир.

«ТЕХНИКА» ВООБРАЖЕНИЯ

Преобразование действительности в воображении не является чисто произвольным ее изменением, оно имеет свои закономерные пути, которые находят выражение в типичных способах или приемах преобразования.

Одним из таких приемов является *комбинирование, сочетание данных* в опыте элементов в новых, более или менее необычных комбинациях. Это очень распространенный способ преобразования действительности. Он находит применение в науке, в техническом изобретательстве; им пользуются в искусстве, в художественном творчестве. Так, Толстой писал, что образ Наташи он создал, взяв одни черты у жены своей Сони, другие — у ее сестры Тани, «перетолок» их и таким образом получил образ Наташи. Однако, несомненно, что основная работа создания художественного образа Наташи состояла не в «комбинировании» черт Сони и ее сестры Тани, а в том очень сложном творческом процессе,

глубоко переработавшем и по существу преобразовавшем одни и другие черты, о котором Толстой упоминает, говоря, что он «перетолок» черты обеих сестер. Только в результате глубокого синтеза и преобразования и мог получиться такой на редкость целостный образ Наташи. Частным случаем преобразования посредством комбинирования или новых сочетаний данных в опыте элементов является так называемая *агглютинация*, которой издавна широко пользовалось искусство. Она встречается, например, в памятниках древнеегипетского искусства и в искусстве североамериканских индейцев.



Леонардо да Винчи. Аллегорическая фигура

Примером агглютинации может служить и приведенная на рисунке аллегорическая фигура. Комментируя свою композицию, Леонардо да Винчи поясняет, что она изображает «удовольствие вместе с неудовольствием, и изображаются они близнецами, так как иногда одно неотделимо от другого; делаются они с повернутыми спинами, так как они противоположны друг с другом...». Из этих слов художника отчетливо видно, что комбинирование, или агглютинация, регулируется и направляется определенной тенденцией, придающей ей смысл. Комбинирование — это обычно не случайный *набор*, а *подбор* определенных черт. Художник производит его сознательно, руководствуясь определенной идеей, замыслом, общей композицией. Иногда тенденция, определяющая и регулирующая новые сочетания элементов в воображении, функционирует бессознательно; но она, как всегда, имеется, заключаясь в мотивах, определяющих деятельность воображения.

Сторонники ассоциативной, атомистической концепции склонны были выдвигать комбинирование как единственный прием преобразующей деятельности воображения. Само комбинирование сводилось при этом лишь к новым сочетаниям и перегруппировкам неизменных элементов, данных на опыте. Несомненно, что отправной точкой для преобразований, осуществляемых воображением, служит опыт. Поэтому, чем шире, богаче, разнообразнее опыт человека, тем — при прочих равных условиях — богаче будет и его воображение. Но признание этой зависимости воображения от опыта ни в коем случае не должно привести к признанию той широко распространенной и глубоко укоренившейся, хотя и ошибочной, теории, согласно которой преобразование, осуществляемое воображением, сводится к комбинированию, т. е. к перемещению или перегруппировке элементов. Эта сугубо механистическая концепция воображения, предполагающая, что сами элементы должны оставаться неизменными, неразрывно связана с ассоциативной психологией, и ее значимость падает вместе

с ней. Восприятие действительности не состоит из пучков, связок или механических агрегатов неизменных элементов. Все его образования могут подлежать преобразованию, которое производит воображение. Эти преобразования чрезвычайно многообразны; они включают комбинирование как один из приемов, но никак не сводятся к нему. В результате преобразующей деятельности воображения, поскольку речь идет о творческом воображении, получается не просто новое сочетание или комбинация неизменно данных элементов или черт, а единственный новый образ, в котором отдельные черты не просто суммированы, а преобразованы и обобщены. Комбинирование является лишь «механизмом», действие которого обычно подчинено какой-то тенденции, определяющей подбор комбинируемых моментов и придающей ему смысл.

Другим приемом преобразующей деятельности воображения является *акцентуирование* некоторых сторон отображаемого явления, которое преобразует общий его облик. Акцентуирование — это подчеркивание черт. Оно достигается часто посредством сдвига, изменения пропорций. Этим приемом в более или менее резкой, грубой форме пользуется карикатура: карикатура воспроизводит черты оригинала, иначе она не попала бы в того, в кого она метит; но она утрирует те или иные его черты, иначе она не была бы карикатурой. При этом акцентуирование, чтобы быть значимым, должно выделять характерное, существенное, должно в наглядном образе, в частном и конкретном выявлять общезначимое.

Отсюда идут две линии. С одной стороны, количественный аспект изменения пропорций в смысле размеров находит себе специфическое выражение в *изменении величин, в уменьшении и увеличении (литоты и гиперболы)*, которым широко пользуются в фантастическом изображении действительности. Так, в сказках, в былинах, в народном творчестве обычно фигурируют богатыри-великаны небывалых размеров и невиданной силы (Святогор кладет Илью Муромца себе в карман, от его свиста листья с деревьев падают и земля дрожит; у Ф. Рабле маленький Гаргантюа, забавляясь, снимает колокола с собора Нотр-Дам и вешает на шею своей лошади, и т. д.; в сказках встречается мальчик-с-пальчик). Эти преувеличения и преуменьшения, сдвиги размеров и величин в фантастическом изображении действительности всегда мотивированы какой-то смысловой тенденцией. Внешность великана, грандиозные размеры, физическая сила, величественность внешнего облика могут служить для того, чтобы сделать наглядной, очевидной внутреннюю силу и значительность изображаемого таким образом героя. С другой стороны, сильно преуменьшенные по сравнению с действительностью, фантастически малые внешние размеры могут силой контраста особо подчеркнуть большие внутренние достоинства подобного персонажа. Так же как игра еле видного на эстраде ребенка производит большее впечатление, чем объективно равная игра взрослого человека, проявление ума, сообразительности, бесстрашия со стороны ребенка особенно поражает, если он представляется как мальчик-с-пальчик. Таким образом, отклонение от действительности, фантастические большие или меньшие размеры служат для того, чтобы рельефнее выявить и ярче осветить определенное явление, свойство или сторону действительности.

Наконец, преобразование действительности в деятельности творческого воображения идет по линии *типизации*, т. е. специфического обобщения. Уже акцентуирование подчеркивает и этим выделяет нечто как существенное. Это лишь один из путей, которыми идет преобразование единичного образа, придающее

ему *обобщенное* значение. Акцентуирование одних черт или сторон образа сочетается с рядом других преобразований: одни черты вовсе опускаются, как бы выпадают, другие упрощаются, освобождаются от ряда частностей, деталей, их усложняющих моментов. В результате весь образ в целом преобразуется.

Образ воображения обычно является наглядным образным носителем какого-то более или менее осознанного замысла. Эта роль замысла или тенденции, порождающей преобразование, проявляется в акцентуировании тех, а не иных черт, подборе при комбинировании или агглютинации таких, а не иных моментов. В вышеприведенном комментарии Леонардо да Винчи это подчинение всех преобразований, в которых выражается преобразующая деятельность воображения, определенному замыслу выражается с полной отчетливостью. Она превращает продукт агглютинации в явную аллегорию.

Поскольку, акцентируя, типизируя, воображение обобщает, выявляя при этом обобщенное значение не в отвлеченном понятии, а в конкретном образе, в воображении естественно заключена тенденция к *иносказанию*, аллегории, метафоре, метонимии, синекдохе, *символу — к слиянию образа и значения*, к использованию образа в *переносном значении*. Все средства выразительности (тропы, фигуры и т. п.), которыми пользуется литературное творчество, служат проявлением преобразующей деятельности воображения. Метафоры, олицетворения, гиперболы, антитезы, литоты — это все приемы, которыми так акцентуируется тот или иной аспект в образе, что весь он преобразуется. Все основные формы творческого преобразования действительности, которыми пользуется литература, отражают в переработанном, стилизованном виде те преобразования, которыми пользуется воображение. Формы воображения сами формируются и преобразуются в процессе литературного творчества. Воображение отчасти порождается, отчасти развивается, объективируясь в предметном бытии своих продуктов. Взятое во всей своей конкретности воображение человека — продукт истории.

ВООБРАЖЕНИЕ И ЛИЧНОСТЬ

Воображение является в типологическом и индивидуально-дифференцирующем отношении чрезвычайно существенным проявлением личности.

Прежде всего для характеристики личности и ее отношения к миру очень показательна степень легкости или трудности, с которой ей вообще дается преобразование данного. Одни до такой степени скованы ситуацией, так подчинены данному, что всякое мысленное преобразование его представляет для них значительные трудности. Им трудно, даже мысленно, сдвинуть что-нибудь со своего места, даже представить себе, чтобы что-нибудь было не так, как обычно. В них доминирует инертность. Их взаимоотношения с окружающим миром носят печать шаблона и рутины. Для других всякая данная ситуация — это не столько непреложная данность, которая должна быть сохранена в своей неприкосновенности, сколько исходный пункт и материал для преобразующей деятельности личности, и это опять-таки глубоко показательно для характеристики личности и ее отношения к миру.

Вслед за вопросом о том, насколько данный субъект склонен и способен к преобразованию данного в воображении, существенное значение приобретает вопрос о характере того преобразования действительности, которое характерно для его воображения.

Решающее значение имеет в этом плане соотношение между ролью, которую в воображении данного индивида играет, с одной стороны, эмоциональность или аффективность, а с другой — критический контроль интеллекта. В зависимости от господства одних или других моментов выделяются различные типы воображения: с одной стороны, субъективное воображение, слабо подчиняющееся критическому контролю мышления, мало считающееся с реальностью, которую оно застилает пленкой фантастики; с другой стороны — критическое, реалистическое воображение, которое не бесконтрольно подчиняется субъективности чувства и, преобразуя данное, учитывает закономерности и тенденции развития объективной действительности.

У разных людей воображение, далее, проявляется по преимуществу в различных областях — у одних в одной, у других в другой. Существенную роль в определении направления, по которому идет развитие воображения, играет направленность личности — интересы, создающие связанные с ними специальные очаги эмоциональной восприимчивости. В связи с общим направлением деятельности человека и воображение его может быть наиболее деятельным — у одного в области практической деятельности конструктивного, технического изобретательства, у другого — в области художественного, у третьего — в области научного творчества. В каждом человеке заключен какой-то «кусочек фантазии», но у каждого фантазия и воображение проявляются по-своему. <...>

Глава X

МЫШЛЕНИЕ

ПРИРОДА МЫШЛЕНИЯ

Наше познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятия. Но, начинаясь с ощущений и восприятия, познание действительности не заканчивается ими. От ощущения и восприятия оно переходит к мышлению.

Отправляясь от того, что дано в ощущениях и восприятиях, мышление, выходя за пределы чувственно данного, расширяет границы нашего познания. Это расширение познания достигается мышлением в силу его характера, позволяющего ему опосредованно — умозаключением — раскрыть то, что непосредственно — в восприятии — не дано. С расширением познания благодаря мышлению связано и углубление познания.

Ощущения и восприятия отражают отдельные стороны явлений, моментов действительности в более или менее случайных сочетаниях. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий — сопоставляет, сравнивает, различает, раскрывает отношения, опосредования и через отношения между непосредственно чувственно данными свойствами вещей и явлений раскрывает новые, непосредственно чувственно не данные абстрактные их свойства; выявляя взаимосвязи и постигая действительность в этих ее взаимосвязях, мышление глубже познает ее сущность. *Мышление отражает бытие в его связях и отношениях, в его многообразных опосредованиях*.

Раскрытие отношений, связей между этими предметами составляет существенную задачу мышления: этим определяется специфический путь, которым мышление идет ко все более глубокому познанию бытия. Мышление отражает не только отношения и связи, но также свойства и сущность; и отношения отражаются не только в мышлении.

В действительности уже в восприятии дана не простая сумма или агрегат изолированных элементов; уже в восприятии различные свойства и предметы действительности даны в некоторых взаимоотношениях, сочетаниях, связях, и мышление исходит из них в своем познании действительности. Мы воспринимаем обычно вещи в определенных ситуациях, в которых они даны в тех или иных соотношениях с другими вещами, — пространственных, временных и т. д. Вещи воспринимаются как равные или неравные, большие или меньшие, как

определенным образом расположенные, т. е. находящиеся в тех или иных отношениях порядка или последовательности, как предшествующие или последующие и т. д. Помимо того, и внутри каждой вещи различные свойства воспринимаются нами опять-таки не как совокупность изолированных, между собой не связанных качеств, а в определенных, характерных для вещи соотношениях, сочетаниях, связях. Но в восприятии вещи и явления, их свойства даны сплошь и рядом в случайных, единичных, несущественных определениях, во внешнем соединении свойств, которые «соединены, но не связаны». Для химического элемента не существенна может быть та окраска, которая ему придана: химические реакции или соединения, в которые он войдет, от нее не зависят. Для общественной сущности капиталиста не существен тот внешний облик, в котором он как единичный человек предстал тому или иному рабочему, — черты его лица или фигура. Существенные и несущественные свойства, случайные и необходимые связи или связи по смежности в данной частной ситуации, т. е. простые совпадения и реальные зависимости, выступают в восприятии в нерасчлененном синкретическом единстве. Задача мышления заключается в том, чтобы выявить *существенные, необходимые* связи, основанные на реальных зависимостях, отделив их от случайных совпадений по смежности в той или иной частной ситуации.

Выявляя необходимые, существенные связи, переходя от случайного к необходимому, мышление вместе с тем переходит от единичного к общему. Связи, основанные на случайном стечении частных обстоятельств, ограниченных пространством и временем, могут носить лишь единичный характер. Но то, что существенно связано, необходимо окажется общим при многообразных изменениях несущественных обстоятельств; раскрывая существенные связи, *мышление* поэтому *обобщает*.

Всякое мышление совершается в обобщениях. Оно всегда идет от единичного к общему и от общего к единичному. Мышление — это *движение* мысли, раскрывающее связь, которая ведет от отдельного к общему и от общего к отдельному. *Мышление* — это *опосредованное* — основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований — *и обобщенное познание объективной реальности*.

Переходя от случайных к существенным общим связям, мышление раскрывает закономерности или законы действительности. В восприятии я могу лишь констатировать, что в данном частном случае данное единичное явление протекало так-то, но лишь в результате мыслительной операции я могу прийти к тому выводу, что такова общая закономерность. Раскрытие закономерности свойств и тех отношений, которые выступают в восприятии, требует мыслительной деятельности. Раскрывая все более глубокие закономерности явлений, мышление познает все более и более существенные свойства, все более глубокую сущность объективного мира. Адекватное познание бытия, которое всегда находится в процессе становления, изменения, развития, отмирания старого, отживающего, и развития нового, нарождающегося, дает лишь мышление, которое отражает бытие в его многосторонних связях и опосредованиях, в закономерностях его движимого внутренними противоречиями развития, — *диалектическое* мышление.

Мышление как познавательная теоретическая деятельность теснейшим образом связано с *действием*. Человек *познает действительность, воздействуя* на нее, понимает мир, изменяя его. Мышление не просто сопровождается действием

или действие — мышлением; действие — это первичная *форма существования мышления*. Первичный вид мышления — это *мышление* в действии и *действием*, мышление, которое совершается в действии и в действии выявляется.

Все мыслительные операции (анализ, синтез и т. д.) возникли сначала как практические операции и лишь затем стали операциями теоретического мышления. Мышление зародилось в трудовой деятельности как *практическая* операция, как момент или компонент *практической* деятельности и лишь затем выделилось в относительно самостоятельную теоретическую деятельность. В теоретическом мышлении связь с практикой сохраняется, лишь характер этой связи изменяется. Практика остается основой и конечным критерием истинности мышления; сохраняя свою зависимость от практики в целом, теоретическое мышление высвобождается из первоначальной прикованности к каждому единичному случаю практики. Пока, решая задачу, мы оперируем только наглядным единичным содержанием, данным нам в непосредственном созерцании, мы разрешаем задачу лишь для данного единичного случая. В каждом следующем случае приходится решать задачу снова, и снова это решение только этой частной задачи. Возможность дать обобщенную формулировку и обобщенное решение задачи радикально изменяет положение. Задача, получившая такое обобщенное решение, решена не только практически — для данного частного случая, но и теоретически — для всех принципиально однородных случаев. Решение, полученное на единичном случае, выходит за его пределы и получает обобщенное значение; оно становится теорией или составной частью теории. Вместо того чтобы идти следом за практикой от одного частного случая к другому, решая ту частную задачу, которую практика поставила, теоретическое мышление в обобщенной форме вскрывает принцип решения задачи и предвосхищает решение задач, на которые практика может лишь в будущем натолкнуться. Мышление принимает на себя функции *планирования*. Оно поднимается на тот уровень, когда возможной становится теория, опережающая практику и служащая руководством к действию. Так прокладывается диалектический путь познания истины, познания объективной реальности. «От живого созерцания к абстрактному мышлению *и от него к практике*», — пишет Ленин[1]. Развиваясь на основе действия, мышление и служит в конечном счете для организации действия и руководства им.

Будучи связано с деятельностью, *теоретическое мышление* само *процесс, переход* от единичного к общему и от общего к единичному, от явления к сущности и от сущности к явлению. Реальное мышление — это *движение мысли*. Оно может быть правильно понято лишь в единстве деятельности и ее продукта, процесса и его содержания, *мышления* и *мысли*.

Специфическим содержанием мышления является понятие. Понятие — это опосредованное и обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных объективных связей и отношений.

Полноценное диалектическое понятие берет явление во внутренней взаимосвязи всех его сторон, в единстве внутренних противоречий, в его конкретной жизни и развитии. В «смене» взаимозависимости *всех* понятий, в *тожестве их противоположностей, в переходах* одного понятия в другое, в вечной смене, движении понятий мышление все глубже проникает в конкретную жизнь дей-

[1] *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 29. С. 152—153.

ствительности, в ее движимое внутренними противоречиями развитие. И именно понятие, а не слово, как этого хотят формалисты, превращающие речевой знак в творца, в «демиурга» мышления[1], и не общее представление, как этого хотят эмпиристы, сводящие логическое к наглядно-чувственному, — именно понятие является специфическим содержанием мышления.

Вскрывая связи и отношения, исходя от явления к обобщенному познанию их сущности, понятие приобретает абстрактный, не наглядный характер. Содержание понятия сплошь и рядом нельзя себе наглядно представить, но его можно мыслить или знать. Его объективное определение раскрывается опосредованно и выходит за пределы непосредственной наглядности. Формой существования *понятия* является *слово*.

Понятийное содержание мышления складывается в процессе исторического развития научного знания на основе развития общественной практики. Его развитие является *историческим* процессом, подчиненным историческим закономерностям.

ПСИХОЛОГИЯ И ЛОГИКА

Мышление является предметом изучения не только психологии, но также — и даже прежде всего — диалектической логики. Каждая из этих научных дисциплин, изучая мышление, имеет, однако, свою отличную проблематику или сферу исследования. Проблемой *логики* является вопрос об *истине*, о познавательном отношении *мышления к бытию*. Проблемой *психологии* является протекание мыслительного процесса, *мыслительная деятельность индивида*, в конкретной взаимосвязи мышления с другими сторонами сознания. Отличаясь, таким образом, друг от друга, психология мышления и логика, или теория познания, вместе с тем теснейшим образом связаны друг с другом. Различные стороны или аспекты мышления не могут быть оторваны друг от друга; мышление как предмет психологического исследования не может быть определено вне отношения мысли к бытию. Психология поэтому также берет мышление не в отрыве от бытия, но изучает как специальный предмет своего исследования не отношение мышления к бытию, а *строение и закономерность протекания мыслительной деятельности индивида* в специфическом отличии мышления от других форм психической деятельности и в его взаимосвязи с ними.

Основа для разрешения вопроса о соотношении логического и психологического, позволяющая вскрыть связи между ними, заложена уже в наших исходных положениях. Поскольку психическое, внутреннее определяется опосредованно через отношение свое к объективному, внешнему, *логика вещей — объектов мысли — в силу этого входит в психику индивида заодно с их предметным содержанием и более или менее адекватно осознается в его мышлении. Поэтому логическое, никак не растворяясь в субъективно психологическом (в духе психо-*

---

[1] Здесь С. Л. Рубинштейн имеет в виду прежде всего философские и психологические теории Э. Кассирера, К. Бюлера, Л. С. Выготского и других, согласно которым слово-знак выступает в качестве демиурга мышления. Открытую, развернутую и убедительную полемику с этими теориями С. Л. Рубинштейн провел в первом издании «Основ общей психологии» (М., 1940. С. 338—339, 343 и далее). В 1946 г. — во втором издании «Основ» — он в большинстве случаев ограничивается обычно скрытой полемикой с вышеуказанными авторами, особенно с Л. С. Выготским (подробнее об этом сказано в послесловии к настоящему изданию). *(Примеч. сост.)*

логизма) и не противостоя извне всему психологическому (в духе антипсихологизма), входит определяющим началом в сознание индивида.

Психология мышления не может быть сведена, таким образом, к логике, но вместе с тем психологическая трактовка мышления не может быть и оторвана от определения объективной сущности мышления в логике. И действительно, психология мышления всегда исходит и неизбежно должна исходить из той или иной философской, логической, методологической концепции.

Эта связь психологии с логикой и теорией познания, с философией отчетливо проявляется в истории психологических учений о мышлении. Так, ассоциативная психология исходила из позиций английского эмпиризма, психология мышления вюрцбургской школы — из идеалистической философии гуссерлианства; трактовка психологии мышления в американской литературе у Дж. Дьюи определялась философией прагматизма. Наша, советская, психология мышления исходит из диалектической логики.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ МЫШЛЕНИЯ

Психология мышления стала специально разрабатываться лишь в XX в. Господствовавшая до этого времени ассоциативная психология исходила из того положения, что все психические процессы протекают по законам ассоциации и все образования сознания состоят из элементарных чувственных представлений, объединенных посредством ассоциаций в более или менее сложные комплексы. Представители ассоциативной психологии не видели поэтому необходимости в специальном исследовании мышления: они по существу конструировали его из предпосылок своей теории. Понятие отожествлялось с представлением и трактовалось как ассоциативно связанная совокупность признаков: суждение — как ассоциация представлений; умозаключение — как ассоциация двух суждений, служащих его посылками, с третьим, которое выводится из него. Эта концепция идет от Д. Юма. Еще в конце XIX в. она была господствующей[1].

Ассоциативная теория сводит содержание мысли к чувственным элементам ощущений, а закономерности его протекания — к ассоциативным законам. Оба эти положения несостоятельны. *Мышление имеет свое качественно специфическое содержание и свои качественные специфические закономерности протекания.* Специфическое содержание мышления выражается в понятиях; понятие же никак не может быть сведено к простой совокупности ассоциативно связанных ощущений или представлений.

Точно так же и закономерности протекания мыслительного процесса не сводимы к ассоциативным связям и законам, определяющим протекание ассоциативных процессов (законы ассоциации по смежности в пространстве и во времени).

Первое существеннейшее отличие мыслительного процесса от процесса ассоциативного заключается в том, что течение мыслительного процесса регулируется более или менее адекватно отраженными в сознании связями своего предметного содержания; ассоциативный же процесс определяется сплошь и рядом неосознанными связями по смежности в пространстве и во времени между

---

[1] Здесь С. Л. Рубинштейн имеет в виду прежде всего Т. Цигена — одного из наиболее последовательных представителей ассоциативной теории. См.: *Циген Т.* Физиологическая психология. СПб., 1893. *(Примеч. сост.)*

полученными данным субъектом более или менее случайными субъективными впечатлениями. У каждого субъекта они устанавливаются в зависимости от того, в каких соединениях данные впечатления были им восприняты и независимо от того, насколько существенны эти связи для самих предметов. Поэтому ассоциативные связи являются сравнительно еще несовершенной ступенью познания. В них лишь в общем и целом отражаются существенные связи, в каждом же отдельном случае ассоциация может иметь случайный характер.

В ассоциативном процессе связи и отношения, объективно определяющие течение процесса, не осознаются самим субъектом как связи его предметного содержания. Поэтому содержание процесса субъективно в познавательном отношении, и вместе с тем его течение автоматично, независимо от субъекта; субъект не регулирует его течения. При ассоциативном процессе протекает ряд субъективных представлений, независимых от субъекта; ассоциативный процесс лишен целенаправленности. Каждое представление может по ассоциации вызвать любое из представлений, с которыми оно при своем появлении находилось в пространственной или временной смежности, а таких представлений обычно бывает множество. Каждое из могущих быть ассоциативно вызванных представлений в свою очередь является отправной точкой разбегающихся в разные стороны ассоциаций.

Таким образом, основанная на ассоциации связь между исходным представлением и последующим не однозначна: процесс лишен направленности, в нем нет регулирующей его организованности. Так, например, протекают у нас обрывки мыслей, случайно всплывая и разбегаясь сейчас же в разные стороны, когда, выключившись из мыслительной работы, требующей сосредоточенной направленности и собранности на одном предмете, на разрешаемой нами задаче, мы, утомленные, предоставляем нашим «мыслям» блуждать и расплываться в случайных грезах; но и в этих грезах больше направленности, чем в простой цепи ассоциаций. В мыслительном же процессе действием этого механизма ассоциаций можно было бы скорее объяснить те случаи «рассеянности», когда в последовательный ход мыслительных операций вдруг врывается по случайной ассоциации всплывший образ, отклоняющий мысль от ее пути, от нормального, упорядоченного течения мыслительных операций.

Таким образом, характеры протекания элементарного ассоциативного процесса и высшего мыслительного процесса так существенно различны, что сведение второго к первому совершенно неправомерно.

Для того чтобы объяснить направленный характер мыслительного процесса, не отказываясь от исходных предпосылок ассоциативной теории, согласно которой все мыслительные процессы носят репродуктивный характер, воспроизводящий содержание чувственных данных, сторонники этой теории наряду с ассоциацией, пытались использовать еще *персеверацию* (Г. Э. Мюллер). Персеверация выражается в тенденции представлений удерживаться, каждый раз вновь проникая в течение наших представлений. Так, порой навязчиво, преследует человека какой-либо мотив. Крайнюю патологическую форму персеверации представляют так называемые навязчивые идеи. Попытка использовать персеверативные тенденции для объяснения направленности мышления нашла себе яркое выражение в формуле Г. Эббингауза: «Упорядоченное мышление — это, можно сказать, нечто среднее между скачкой идей и навязчивыми представлениями»[1]. Мышление, таким образом, представляется в виде равнодействующей двух патологических состояний — яркое доказательство резкого несоответ-

[1] *Эббингауз Г.* Очерк психологии. СПб., 1911. С. 153.

ствия природы мышления предпосылкам этой теории, на основе которой приходится таким образом его объяснить.

Сведению логического к чувственному, проводимому сенсуалистической ассоциативной психологией, вюрцбургская школа, сделавшая разработку психологии мышления своей основной задачей, противопоставила рационалистический, идеалистический отрыв логического от чувственного.

Представители *вюрцбургской* школы, положившие наряду с А. Бине во Франции начало систематическому изучению психологии мышления, прежде всего выдвинули — в противовес *сенсуализму* ассоциативной психологии — то положение, что мышление имеет свое специфическое содержание, несводимое к наглядно-образному содержанию ощущений и восприятия. Но правильное положение о несводимости мышления к наглядному чувственному содержанию соединилось у них с ложным отрывом одного от другого: «чистой» чувственности было противопоставлено «чистое» мышление; между ними установлена только внешняя противоположность, без единства. В результате вюрцбургская школа пришла к неправильному пониманию соотношения мышления и чувственного созерцания.

В противовес субъективизму ассоциативной психологии, для которой мыслительный процесс сводится к простой ассоциации субъективных представлений, вюрцбургская школа, опираясь на идущее от Ф. Брентано и Э. Гуссерля понятие интенции, выдвинула положение о предметной направленности мысли и подчеркнула роль предмета в мыслительном процессе. Но в силу того, что в соответствии с той идеалистической философией, из которой исходила вюрцбургская школа, мышление было внешне противопоставлено всему чувственному содержанию действительности, направленность мышления на предмет (*интенция*) превратилась в чистый акт (своеобразный actus purus схоластической философии), в мистическую активность вне всякого содержания. Эта чистая мысль соотносится с идеальными объектами, само идейное содержание которых оказывается трансцендентным мышлению. Правильное положение о внутренней соотнесенности мышления с независимым от него предметом превратилось в ложную метафизическую концепцию о чистой бессодержательной активности, которой противостоят трансцендентные идеи.

В противовес *механицизму* ассоциативной теории, сводившей мыслительные процессы к внешнему механическому сцеплению представлений, представители вюрцбургской школы подчеркнули упорядоченный, направленный характер мышления и выявили значение задачи в мыслительном процессе. Но механистической трактовке мышления представителей ассоциативной психологии в вюрцбургской школе была противопоставлена явно телеологическая концепция *детерминирующих тенденций* (Н. Ах), которые, исходя из подлежащей решению задачи, направляют ассоциативные процессы к надлежащей цели. Вместо того чтобы раскрыть существенные внутренние особенности мышления, которые делают его пригодным для решения задач, неразрешимых механическим ассоциативным процессом, задаче приписывают способность к самореализации.

Стремясь преодолеть этот телеологизм и дать действительное объяснение течению мыслительного процесса, О. Зельц в своем исследовании мышления выдвинул то правильное положение, что *продуктивное* мышление не состоит из констелляции отдельных представлений, движимых различными тенденциями — репродуктивными и детерминирующими, — а заключается в функционировании специфических операций, которые служат методами, направленными на разрешение определенных задач. Течение мыслительного процесса определяется соотношением между задачей или установкой на ее разрешение и теми интеллектуальными операциями, которые она актуализует. Однако в определении этого основного соотношения Зельц возвращается на чисто механические позиции: установка на разрешение задачи признается раздражителем, который запускает соответствующие операции как реакции. Мышление, таким образом, оказывается «системой рефлексоидальных соединений», которые по структуре сродни сложным рефлексам (цепным рефлексам). Показав сначала, что мыслительный акт — это операция, несводимая к механическому сцеплению ассоциаций, Зельц сами операции сцепил совершенно неадекватными природе мышления рефлексоидальными отношениями, такими же внешними и механическими, как связи ассоциативные.

За время своего существования вюрцбургская школа проделала значительную эволюцию. Начав с утверждений о безобразном характере мышления (О. Кюльпе, Х. Дж. Уатт, К. Бюлер в ранних своих работах), представители вюрцбургской школы (тот же К. Бюлер в позднейших своих работах, О. Зельц) затем очень рельефно выявили и даже специально подчеркнули роль наглядных компонентов в процессе мышления. Однако наглядность была при этом насквозь интеллектуализована, наглядные представления были превращены в лишенные самостоятельной чувственной основы пластичные орудия мышления; таким образом, принцип интеллектуализации реализовался в новых формах. Аналогичная эволюция произошла и во взглядах вюрцбургской школы на взаимоотношение мышления и речи. Вначале (у О. Кюльпе, например) мышление рассматривалось вовне, будучи уже готовым, независимым от нее. Затем мышление и образование понятий (Н. Ах) было превращено в результате введения формально понимаемого речевого знака в решение задачи. Эта последняя позиция, превращающая бессмысленный знак в демиурга мышления, была при всей ее видимой противоположности по существу лишь оборотной стороной все той же первоначальной позиции, разрывающей мышление и речь.

Оттолкнувшись от критики психологии мышления О. Зельца, К. Коффка попытался наметить теорию мышления с позиций *гештальтпсихологии*: в противоположность представителям вюрцбургской школы, доказывавшим, что отношения составляют существенное содержание мышления, несводимое к наглядному содержанию тех членов, между которыми они устанавливаются (А. Грюнбаум), Коффка хочет безостаточно свести отношения к структурности наглядного содержания.

Основное положение его теории мышления заключается в том, что мышление — это не оперирование отношениями, а преобразование структуры наглядных ситуаций. Исходная ситуация, в которой возникает проблема, — это в своем наглядном содержании неуравновешенное феноменальное поле, в котором имеются как бы незаполненные места. Вследствие этого в проблемной ситуации создается напряжение, которое вызывает переход данной неустойчивой наглядной ситуации в другую. Посредством последовательного ряда таких переходов происходит преобразование (Umzentrierung по Вертхаймеру), т. е. изменение структуры, исходного наглядного содержания, которое и приводит к решению задачи. Задача оказывается решенной попросту в результате того, что мы под конец по-иному, чем вначале, непосредственно видим содержание исходной ситуации.

В противовес психологии мышления вюрцбургской школы, которая оторвала мышление от чувственного созерцания, Коффка попытался, таким образом, осуществить на основе принципа структуры то же сведение мышления к наглядному содержанию, которое на основе учения об ассоциациях отстаивала ассоциативная психология. Эта попытка игнорирует специфику мышления. Коффка подчеркивает, что в противовес идеалистической теории вюрцбуржцев, согласно которой мышление состоит из операций субъекта, его теория целиком переносит весь процесс мышления из субъекта в «феноменальный объект». Это по существу механистическое поглощение субъекта объектом; оно носит вместе с тем и ярко субъективистский характер, поскольку объект, в который перенесен весь процесс мышления, — это «феноменальный объект», т. е. наглядное содержание сознания. Не учтена отнесенность этого содержания к независимому от него предмету. Так, Коффка считает неправильным истолковывать опыты А. Грюнбаума, показавшего, что можно воспринять две разные фигуры, не осознав их равенства (и осознать равенство двух фигур, не осознав в точности, какие это фигуры), таким образом, что мы сначала воспринимаем две фигуры без осознания их равенства, а затем сознаем равенство *тех же фигур*. С его точки зрения, попросту мы сначала восприняли две фигуры, а затем *две равные фигуры*; нам были даны *не одни и те же предметы* и отношения между ними, а сами предметы были в первом и втором случае различны. Предмет в этом случае явно отожествляется с изменяющимся от случая к случаю наглядным содержанием сознания, которое само по себе безотносительно к его тожественной предметной отнесенности. Между тем тожество предметной отнесенности при различном наглядном содержании составляет существенную предпосылку мышления; без нее мышление невозможно. В самом деле, тот переход одного «феноменального поля», одной наглядной ситуации в другую, к которому Коффка хочет свести процесс мышления, никак не может привести к

решению задачи, возникшей в первой ситуации; для этого недостаточно замены исходной ситуации конечной ситуацией. Для того чтобы последняя ситуация могла стать решением той задачи, которая возникла в первой ситуации, необходимо, чтобы содержание последней ситуации было соотнесено с первой и содержание обеих отнесено к одним и тем же предметам. Только при этих условиях, которые Коффка отверг, решение могло бы быть осознано как решение. О том же процессе перехода от одной наглядной ситуации к другой, о котором говорит Коффка, можно сказать, что мы, перейдя от исходной проблемной ситуации к последующей, в лучшем случае ушли от задачи и только избавились от нее, но никак не то, что мы ее разрешили. Двойное сведение и предмета и операции субъекта к структуре непосредственно данного содержания сознания упраздняет основные предпосылки мыслительного акта. Мышление так же несводимо к преобразованию феноменальных структур, как и к ассоциации представлений.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРИРОДА МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Всякий мыслительный процесс является по своему внутреннему строению действием или актом деятельности, направленным на разрешение определенной *задачи*. Задача эта заключает в себе *цель* для мыслительной деятельности индивида, соотнесенную с *условиями*, которыми она задана. Направляясь на ту или иную цель, на решение определенной задачи, всякий реальный мыслительный акт субъекта исходит из тех или иных мотивов. Начальным моментом мыслительного процесса обычно является *проблемная ситуация*. Мыслить человек начинает, когда у него появляется *потребность* что-то *понять*. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи.

Такое начало предполагает и определенный конец. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока эта цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача. Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой операцией.

С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие мыслящего субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное или разряженное в конце. Вообще реальный мыслительный процесс связан со всей психической жизнью индивида. В частности, поскольку мышление теснейшим образом связано с практикой и исходит из потребностей и интересов человека, эмоциональные моменты чувства, выражающего в субъективной форме переживания, отношение человека к окружающему, включаются в каждый интеллектуальный процесс и своеобразно его окрашивают. Мыслит не «чистая» мысль, а живой человек, поэтому в акт мысли в той или иной мере включается и чувство.

Роль чувства в мыслительном процессе может быть различной в зависимости от того, какое соотношение устанавливается между чувством и мыслью. Иногда чувство, включаясь в мысль, нарушает субъективными элементами ее течение. Подчиняясь деспотическому господству слепого чувства, мысль начинает порой регулироваться стремлением к соответствию с субъективным чувством, а не с объективной реальностью. Мысль, которая в основном следует «принципу удовольствия» вопреки «принципу реальности», относится уже к области патологии. Но и в пределах нормального мышления нередко случается, что мышление подчиняется «логике чувств», и мыслительный процесс, теряя свое познавательное значение, сводится к использованию формальных логических операций для оправдания перед мыслью положений, которые установлены помимо нее, будучи продиктованы чувством и фиксированы

в угоду ему. Вместо того чтобы взвешивать все «за» и «против» какой-нибудь гипотезы, эмоциональное мышление с более или менее страстной предвзятостью подбирает доводы, говорящие в пользу желанного решения; решение вопроса совершается в плане чувства, а не мысли. Мышление в таком случае служит не для того, чтобы прийти к решению проблемы, а лишь для того, чтобы оправдать решение, в пользу которого говорят «доводы сердца» — чувства, интересы, пристрастия, а не доводы разума.

Чувство может иногда отклонить мысль от правильного пути, однако было бы в корне неправильно на этом основании приписывать чувству вообще лишь отрицательную роль какого-то дезорганизатора мысли или относить его вмешательство к области патологии. Когда в единстве интеллектуального и аффективного эмоциональность подчинена контролю интеллекта, включение чувства придает мысли большую напряженность, страстность, остроту. Мысль, заостренная чувством, глубже проникает в свой предмет, чем «объективная», равнодушная, безразличная мысль.

Поскольку, далее, мышление совершается в виде операций, направленных на разрешение определенных задач, мыслительный процесс является активным, целеустремленным, волевым актом. Разрешение задачи требует сплошь и рядом значительного волевого усилия для преодоления встающих перед мышлением трудностей. Волевые качества личности, настойчивость и целеустремленность имеют поэтому существенное значение для успеха в интеллектуальной работе.

Эта сознательная целенаправленность существенно характеризует мыслительный процесс. Осознание стоящей перед мышлением задачи определяет все течение мыслительного процесса. Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций. Мышление соотносит, сопоставляет каждую мысль, возникающую в процессе мышления, с задачей, на разрешение которой направлен мыслительный процесс, и ее условиями. Совершающиеся таким образом *проверка, критика, контроль* характеризуют мышление как *сознательный процесс*. Эта сознательность мысли проявляется в своеобразной ее привилегии: только в мыслительном процессе возможна ошибка; только мыслящий человек может ошибаться. Ассоциативный процесс может дать объективно неудовлетворительный результат, неадекватный задаче, но ошибка, осознанная субъектом как таковая, возможна лишь в процессе мышления, при котором субъект более или менее сознательно соотносит результаты мыслительного процесса с объективными данными, из которых он исходит. Отбрасывая парадоксальность исходной формулировки, можно сказать, что, конечно, не сама по себе ошибка, а возможность осознать ошибку является привилегией мысли как сознательного процесса. <...>

Источники ошибок могут быть многообразны. Исследование, проведенное нашим сотрудником А. С. Звоницкой (о психологии ошибок при решении учащимися VI—VIII классов алгебраических задач), показало, что ошибки связаны прежде всего с частичным учетом условий и — в теоретических операциях, например при решении алгебраических задач, — с подменой опосредованных связей непосредственными. Наряду с этими вторичными источниками ошибок могут быть автоматизм навыков, эмоциональные срывы, неадекватное речевое и наглядное оформление задачи. То же исследование показало, что внешние признаки ошибки (например, какая-то неправильность в составлении уравнений) не определяют ее однозначно. Психологическая природа ошибки раскрывается лишь из системы мыслительных операций, которые к ней привели, и тех, которые приводят к ее исправлению.

Так же как протекание, специфично и содержание мыслительного процесса: всякий мыслительный процесс совершается в обобщениях. Эти обобщения вы-

ражаются в понятиях — специфическом содержании мышления. Всякое мышление в той или иной мере совершается в понятиях. Однако в реальном мыслительном процессе понятия не выступают в отрешенном, изолированном виде, они всегда функционируют в единстве и взаимопроникновении с наглядными моментами представлений и со словом, которое, будучи формой существования понятия, является всегда вместе с тем и неким слуховым или зрительным образом.

Наглядные элементы включаются в мыслительный процесс: а) в виде образных представлений о вещах и их свойствах; б) в виде схем; в) в виде слов, которыми оперирует понятийное мышление, поскольку оно всегда является мышлением словесным.

Мыслительный процесс обычно включает в себя, в единстве и взаимопроникновении с понятиями, во-первых, более или менее обобщенные образы-представления. Не только отвлеченное значение слова, но и наглядный образ может быть носителем смыслового содержания, значения и выполнять более или менее существенные функции в мыслительном процессе, потому что образ является не замкнутой в себе данностью сознания, а семантическим образованием, обозначающим предмет. Мы поэтому можем мыслить не только отвлеченными понятиями, но и образами, как это с особенной очевидностью доказывает существование метафор и вообще художественное мышление. Хотя теоретически в целях анализа можно и нужно различать абстрактное теоретическое мышление и мышление наглядно-образное (см. дальше), и они в действительности отличаются друг от друга по тому, *что* — понятие или образ — является в них преобладающим, однако в реальном мыслительном процессе обычно в какой-то мере включаются и отвлеченное понятие, данное в форме слова, и образ.

Образ как образ *предмета* имеет *семантическое* содержание. Каждый воспринимаемый или представляемый нами образ фигурирует обычно в связи с определенным значением, выраженным в слове: он обозначает предмет. Когда мы наглядно, образно что-либо воспринимаем, мы осознаем предмет; наглядно-чувственное содержание относится нами к предмету, который мы посредством него воспринимаем. Это семантическое содержание является общим знаменателем для образа и слова-понятия; их семантическая общность преодолевает обычное противопоставление логически-понятийного и образно-чувственного, включая и одно и другое как необходимые звенья в реальный мыслительный процесс.

У некоторых испытуемых роль образа в процессе мышления выступает особенно ярко. Приведем в подтверждение этого несколько иллюстраций (из протоколов А. Г. Комм).

Экспериментатор предлагает испытуемой определить, что такое мужество.

«Первое, что пришло в голову, когда вы сказали слово “мужество”, — фигура мужчины, античная скульптура, какой-то музей скульптуры, галерея разных фигур. Останавливаюсь перед одной — это мужество. Это в первый момент, а вообще хочется определить не внешний образ, а психологическую сторону этого термина... Мужество... Первая мысль — связать с мужчиной, какая-то черта, присущая мужчине. Эта мысль только возникла, я ее отбросила, сосредоточившись на том, что это общечеловеческое понятие. Безусловно общечеловеческое. Это свойство, присущее всем: и молодым людям, и женщинам, и мужчинам, и старикам, и в какой-то степени даже детям. Детям все-таки наполовину. Сперва кажется, что мужество какая-то постоянная черта характера. Но это опять-таки первая мысль. А вторая мысль, что мужество может быть единичной чертой. Сразу возникает образ слабой, робкой женщины, кроткой, нерешительной, но вдруг в какой-то момент могущей с большим муже-

ством вынести страдания. А образ, зрительно представленный, — молодая женщина, подвал, иезуиты, средние века. Она мужественно выносит пытку и в чем-то не сознается, что есть на самом деле. Увидев образ пытаемой женщины, я поняла, что мужество может быть чертой временной, присущей слабому в какие-то моменты. И теперь могу обобщить. Мужество, мужественность может быть общей чертой характера, рисующей облик человека на протяжении всей его жизни во всех ситуациях. Это значит выдержка, твердость характера, волевая направленность, настойчивость, отчасти храбрость, спокойствие, ровность и хладнокровное отношение ко всяким невзгодам жизни и ее тяготам. Внешнее хладнокровие, я это подчеркиваю. Как главное выступает сила воли, твердость воли и какая-то систематичность внутренняя. В отношении мужества временного это всегда связывается с какими-то травмами. Это какая-то неожиданная стойкость или перед физическими страданиями, или перед страданиями нравственными». <...>

Включаясь в мыслительный процесс и выполняя в нем семантические функции, образ сам интеллектуализируется. Выполняемая им в мыслительном процессе функция, обобщенное значение, чувственным носителем которого он является, преобразует само чувственное его содержание; он подвергается как бы определенной ретушировке; на передний план выступают те черты его, которые связаны с его значением, остальные, для него несущественные, случайные, побочные, отступают на задний план, стушевываются, сходят на нет. В результате образ становится все более совершенным носителем мысли, в самом чувственно-наглядном своем содержании все адекватнее отображающим ее значение.

Образ не остается, как думали первоначально вюрцбургские психологи, вне мышления; он сам насыщается семантическим интеллектуальным содержанием. Но наглядное содержание образа не является только пластическим выражением мышления, только символом или знаком мысли. Единство между мышлением и наглядным содержанием не приводит ни к растворению мышления в наглядном содержании, ни к растворению наглядного содержания в мышлении.

Конечным этапом интеллектуализации образа, которая делает его наглядным выражением мысли, является переход от вещного представления к схеме.

Наряду со словом и конкретным наглядным образом, схема играет в мышлении значительную роль. Мы не всегда мыслим в развернутых словесных формулировках; мысль иногда опережает слово. Мы обычно не облекаем мысль в пестрые образы; предметный образ во всем многообразии его содержания — часто ненужный груз. Самая, быть может, первичная работа мысли совершается иначе. Когда мысль работает быстро, мы лишь как бы намечаем место мысли в некоторой системе и затем беглыми, стремительными бросками, как по шахматной доске, передвигаем наши мысли. В таких случаях мы оперируем на основе некоторой схемы, которая антиципирует, предвосхищает в нашем сознании еще не развернутую систему мыслей. На основе такой схемы, не обремененной деталями, можно оперировать беглыми наметками. Поэтому течение мысли не задерживается: при быстром мышлении мы обычно мыслим именно так.

Наглядные образы и схемы не исчерпывают наглядно-чувственных компонентов мышления. Основное значение для мышления в понятиях имеет речь, слово.

Наше мышление в понятиях — преимущественно словесное мышление. Слово является формой существования мысли, его непосредственной данностью. Процесс мышления протекает в более или менее сложном сочетании наглядно-образного содержания представлений, с выходящим за пределы непосредственной наглядности вербальным обозначением содержания мышления. Великое преимущество слова заключается в том, что чувственно-наглядный материал

слова сам по себе не имеет никакого иного значения помимо своего семантического содержания; именно поэтому он может быть пластическим носителем содержания мысли в понятиях. Слова поэтому как бы прозрачны для значения: мы обычно начинаем замечать слова как звуковые образы только тогда, когда мы перестаем понимать их значение; в силу этого слово — наиболее пригодное средство обозначения интеллектуального содержания мысли. Но и слово — форма мысли — является не только отвлеченным значением, а и наглядным чувственным представлением: «дух» отягощен в нем «материей».

Итак, в самых разнообразных формах осуществляется теснейшее сплетение логического мышления в понятиях с наглядным содержанием. Логическое абстрактное мышление неотрывно от всей чувственно-наглядной основы. Логическое и чувственно-наглядное образуют не тожество, но единство. Это единство проявляется в том, что, с одной стороны, мышление исходит из чувственного созерцания и включает в себя наглядные элементы, с другой стороны — само наглядно-образное содержание включает в себя смысловое содержание. Наглядное и отвлеченное содержание в процессе мышления взаимопроникают друг в друга и друг в друга переходят.

Таким образом, реальный мыслительный процесс, сохраняя специфику мышления, существенно, качественно отличающую его от всех других психических процессов, вместе с тем всегда вплетен в общую ткань целостной психической жизни, реально дан в связи и взаимопроникновении со всеми сторонами психической деятельности — с потребностями и чувствами, с волевой активностью и целеустремленностью, с наглядными образами-представлениями и со словесной формой речи. Специфичным для мышления как мыслительного процесса остается его направленность на решение проблемы или задачи, и для мысли как его содержания — обобщенное отражение все более существенных сторон бытия в понятиях, суждениях и умозаключениях, каждое из которых ведет к познанию человеком все более глубокой объективной связи мира.

ОСНОВНЫЕ ФАЗЫ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В развернутом мыслительном процессе, поскольку он всегда направляется на разрешение какой-нибудь задачи, можно различать несколько основных этапов или фаз.

Начальной фазой мыслительного процесса является более или менее отчетливое осознание проблемной ситуации.

Осознание проблемной ситуации может начаться с чувства удивления (с которого, по Платону, начинается всякое знание), вызванного ситуацией, произведшей впечатление необычайности. Это удивление может быть порождено неожиданной неудачей привычного действия или способа поведения. Таким образом, проблемная ситуация может сначала возникнуть в действенном плане. Затруднения в плане действия сигнализируют проблемную ситуацию, а удивление дает почувствовать ее. Но необходимо еще осмыслить проблему как таковую. Это требует работы мысли. Поэтому, когда проблемная ситуация изображается как начало, как отправной пункт мышления, не следует представлять себе это так, будто проблема должна быть всегда дана в готовом виде предварительно, до мышления, и мыслительный процесс начинается лишь после того, как она установлена. Уже здесь с первого же шага приходится убедиться в том, что в процес-

се мышления все моменты его находятся во внутренней диалектической взаимосвязи, не позволяющей механически их разрывать и рядополагать в линейной последовательности. Сама постановка проблемы является актом мышления, который требует часто большой и сложной мыслительной работы. Сформулировать, в чем вопрос, — значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему — значит если не разрешить ее, то по крайней мере найти путь, т. е. метод, для ее разрешения. Поэтому первый признак мыслящего человека — это умение видеть проблемы там, где они есть. Проницательному уму многое проблематично; только для того, кто не привык самостоятельно мыслить, не существует проблем; все представляется само собой разумеющимся лишь тому, чей разум еще бездействует. Возникновение вопросов — первый признак начинающейся работы мысли и зарождающегося понимания. При этом каждый человек видит тем больше нерешенных проблем, чем обширнее круг его знаний; умение увидеть проблему — функция знания. Поэтому, если знание предполагает мышление, то и мышление уже в своем исходном пункте предполагает знание. Каждая решенная проблема поднимает целый ряд новых проблем; чем больше человек знает, тем лучше он знает, чего он не знает.

От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению.

Решение задачи совершается различными и очень многообразными способами — в зависимости прежде всего от характера самой задачи. Есть задачи, для решения которых все данные заключены в наглядном содержании самой проблемной ситуации. Таковы главным образом простейшие механические задачи, требующие учета лишь простейших внешних механических и пространственных соотношений — задачи так называемого наглядно-действенного или сенсомоторного интеллекта (см. дальше). Для решения таких задач достаточно бывает по-новому соотнести наглядные данные и переосмыслить ситуацию. Представители гештальтпсихологии ошибочно пытаются свести всякое решение задачи к такому преобразованию «структуры» ситуации. В действительности такой путь решения задачи является лишь частным случаем, более или менее применимым только для очень ограниченного круга задач. Решение задач, на которое направлены процессы мышления, требует по большей части привлечения в качестве предпосылок теоретических знаний, обобщенное содержание которых далеко выходит за пределы наглядной ситуации. Первый шаг мысли в таком случае заключается в отнесении, сначала очень приблизительном, возникающего вопроса или проблемы к некоторой области знания.

Внутри таким образом первоначально намеченной сферы совершаются дальнейшие мыслительные операции, дифференцирующие тот круг знаний, с которым соотносится данная проблема. Если знания добываются в процессе мышления, то и процесс мышления в свою очередь предполагает уже наличие какого-то знания; если мыслительный акт приводит к новому знанию, то какие-то знания в свою очередь всегда служат опорной точкой для мышления. Решение или попытка разрешить проблему предполагает обычно привлечение тех или иных положений из уже имеющихся знаний в качестве методов или средств ее разрешения.

Эти положения выступают иногда в виде правил, и решение задачи совершается в таком случае путем применения правил. Применение или использование правила для решения задачи включает две различные мыслительные операции. Первая, часто наиболее трудная, заключается в том, чтобы определить, какое пра-

вило должно быть привлечено для решения данной задачи, вторая — в применении определенного уже данного общего правила к частным условиям конкретной задачи. Учащиеся, исправно решающие задачи, которые даются им на определенное правило, сплошь и рядом оказываются не в состоянии затем решить такую же задачу, если они не знают, на какое правило эта задача, потому что в этом случае им нужно предварительно совершить дополнительную мыслительную операцию нахождения соответствующего правила.

Практически, решая задачу по тому или иному правилу, сплошь и рядом вовсе не думают о правиле, не осознают и не формулируют его, хотя бы мысленно, как правило, а пользуются совершенно автоматически установившимся приемом. В реальном мыслительном процессе, являющемся очень сложной и многосторонней деятельностью, автоматизированные схемы действия — специфические «навыки» мышления — играют часто очень существенную роль. Не приходится поэтому лишь внешне противопоставлять навыки, автоматизмы и рациональную мысль. Оформленные в виде правил положения мысли и автоматизированные схемы действия не только противоположны, но и взаимосвязаны. Роль навыков, автоматизированных схем действия в реальном мыслительном процессе особенно велика именно в тех областях, где имеется очень обобщенная рациональная система знания. Например, очень значительна роль автоматизированных схем действия при решении математических задач.

Решение очень сложной проблемы, впервые возникая в уме, обычно сначала намечается в результате учета и сопоставления части условий, которые берутся в качестве исходных. Спрашивается: не расходится ли намечающееся решение с остальными условиями? Когда перед мыслью встает этот вопрос, который возобновляет исходную проблему на новой основе, наметившееся решение осознается как *гипотеза*. Решение некоторых, особенно сложных, задач совершается на основе таких гипотез. Осознание наметившегося решения как гипотезы, т. е. как предположения, порождает потребность в его проверке. Эта потребность становится особенно острой, когда на основе предварительного учета условий задачи перед мыслью встает несколько возможных ее решений или гипотез. Чем богаче практика, чем шире опыт и организованнее система знаний, в которой эта практика и этот опыт обобщены, тем большим количеством контрольных инстанций, опорных точек для проверки и критики своих гипотез располагает мысль.

Степень критичности ума бывает очень разной у разных людей. Критичность — существенный признак зрелого ума. Некритический, наивный ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение — за окончательное. Критический ум тщательно взвешивает все доводы за и против своих гипотез и подвергает их всесторонней проверке.

Когда эта проверка заканчивается, мыслительный процесс приходит к завершающей фазе — к окончательному в пределах данного мыслительного процесса *суждению* по данному вопросу, фиксирующему достигнутое в нем решение проблемы. Затем результат мыслительной работы спускается более или менее непосредственно в практику. Она подвергает его решающему испытанию и ставит перед мыслью новые задачи — развития, уточнения, исправления или изменения первоначально принятого решения проблемы.

По мере протекания мыслительной деятельности строение мыслительных процессов и их динамика изменяются. На первых порах мыслительная деятель-

ность, идущая еще не проторенными у данного субъекта путями, определяется по преимуществу подвижными динамическими соотношениями, складывающимися и изменяющимися в самом процессе решения задачи. Но в ходе самой мыслительной деятельности, по мере того как субъект повторно разрешает те же или однородные задачи, в ней образуются и фиксируются откладывающиеся в субъекте более или менее устойчивые механизмы — автоматизмы, навыки мышления, которые начинают детерминировать мыслительный процесс. Поскольку определенные механизмы сложились, они определяют в той или иной мере протекание деятельности, но и сами они в свою очередь определяются ею, складываясь в зависимости от ее протекания. Так, по мере того как мы формулируем нашу мысль, мы ее и формируем. Система операций, которая определяет строение мыслительной деятельности и обусловливает ее протекание, сама складывается, преобразуется и закрепляется в процессе этой деятельности.

ОСНОВНЫЕ ОПЕРАЦИИ КАК СТОРОНЫ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наличие проблемной ситуации, с которой начинается мыслительный процесс, всегда направленный на разрешение какой-нибудь задачи, свидетельствует о том, что исходная ситуация дана в представлении субъекта неадекватно, в случайном аспекте, в несущественных связях. Для того чтобы в результате мыслительного процесса разрешить задачу, нужно прийти к более адекватному познанию.

К такому все более адекватному познанию своего предмета и разрешению стоящей перед ним задачи мышление идет посредством многообразных операций, составляющих различные взаимосвязанные и друг в друга переходящие стороны мыслительного процесса.

Таковыми являются сравнение, анализ и синтез, абстракция и обобщение. Все эти операции являются различными сторонами основной операции мышления — «опосредования», т. е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений.

Сравнение, сопоставляя вещи, явления, их свойства, вскрывает тожество и различия. Выявляя тожество одних и различия других вещей, сравнение приводит к их *классификации*. Сравнение является часто первичной формой познания: вещи сначала познаются путем сравнения. Это вместе с тем и элементарная форма познания. *Тожество* и *различие*, основные категории рассудочного познания, выступают сначала как внешние отношения. Более глубокое познание требует раскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств. Это осуществляется другими сторонами мыслительного процесса или видами мыслительных операций — прежде всего анализом и синтезом.

Анализ — это мысленное расчленение предмета, явления, ситуации и выявление составляющих его элементов, частей, моментов, сторон; анализом мы вычленяем явления из тех случайных несущественных связей, в которых они часто даны нам в восприятии. *Синтез* восстанавливает расчленяемое анализом целое, вскрывая более или менее существенные связи и отношения выделенных анализом элементов.

Анализ расчленяет проблему; синтез по-новому объединяет данные для ее разрешения. Анализируя и синтезируя, мысль идет от более или менее расплывчатого представления о предмете к понятию, в котором анализом выявлены основные элементы и синтезом раскрыты существенные связи целого.

Анализ и синтез, как и все мыслительные операции, возникают сначала в плане действия. Теоретическому мыслительному анализу предшествовал практический анализ вещей в действии, которое расчленяло их в практических целях. Точно так же теоретический синтез формировался в практическом синтезе, в производственной деятельности людей. Формируясь сначала в практике, анализ и синтез затем становятся операциями или сторонами теоретического мыслительного процесса.

В содержании научного знания, в логическом содержании мышления анализ и синтез неразрывно взаимосвязаны. В плане логики, которая рассматривает объективное содержание мышления в отношении его истинности, анализ и синтез поэтому непрерывно переходят друг в друга. Анализ без синтеза порочен; попытки одностороннего применения анализа вне синтеза приводят к механистическому сведению целого к сумме частей. Точно так же невозможен и синтез без анализа, так как синтез должен восстановить в мысли целое в существенных взаимосвязях его элементов, которые выделяет анализ.

Если в содержании научного знания, для того чтобы оно было истинным, анализ и синтез должны как две стороны целого строго покрывать друг друга, то в течение мыслительного процесса они, оставаясь по существу неразрывными и непрерывно переходя друг в друга, могут поочередно выступать на передний план. Господство анализа либо синтеза на том или ином этапе мыслительного процесса может быть обусловлено прежде всего характером материала. Если материал, исходные данные проблемы неясны, их содержание нечетко, тогда на первых этапах неизбежно более или менее длительное время в мыслительном процессе будет преобладать анализ. Если, наоборот, к началу мыслительного процесса все данные выступают перед мыслью с достаточной отчетливостью, тогда мысль сразу пойдет по преимуществу по пути синтеза.

В самом складе некоторых людей наблюдается преимущественная склонность — у одних к анализу, у других к синтезу. Бывают по преимуществу аналитические умы, главная сила которых в точности и четкости — в анализе, и другие, по преимуществу синтетические, особая сила которых — в широте синтеза. Однако и при этом речь идет лишь об относительном преобладании одной из этих сторон мыслительной деятельности; у подлинно больших умов, создающих что-либо действительно ценное в области научной мысли, обычно анализ и синтез все же более или менее уравновешивают друг друга.

Анализ и синтез не исчерпывают собой всех сторон мышления. Существеннейшими его сторонами являются абстракция и обобщение.

Абстракция — это выделение, вычленение и извлечение одной какой-нибудь стороны, свойства, момента явления или предмета, в каком-нибудь отношении существенного, и отвлечение от остальных.

Абстракция, как и другие мыслительные операции, зарождается сначала в плане действия. Абстракция в действии, предшествующая мысленному отвлечению, естественно возникает в практике, поскольку действие неизбежно отвлекается от целого ряда свойств предметов, выделяя в них прежде всего те, которые имеют более или менее непосредственное отношение к *потребностям* человека, — способность вещей служить средством питания и т. п., вообще то, что существенно для практического действия. Примитивная чувственная абстракция отвлекается от одних чувственных свойств предмета или явления, выделяя другие чувственные же свойства или качества его. Так, рассматривая какие-нибудь

предметы, я могу выделить их форму, отвлекшись от их цвета, или, наоборот, выделить их цвет, отвлекшись от их формы. В силу бесконечного многообразия действительности никакое восприятие не в состоянии охватить все ее стороны. Поэтому примитивная чувственная абстракция, выражающаяся в отвлечении одних чувственных сторон действительности от других, совершается в каждом процессе восприятия и неизбежно связана с ним. Такая — изолирующая — абстракция теснейшим образом связана с вниманием, и притом даже непроизвольным, поскольку при этом выделяется то содержание, на котором сосредоточивается внимание. Примитивная чувственная абстракция зарождается как результат избирательной функции внимания, теснейшим образом связанной с организацией действия.

От этой примитивной чувственной абстракции надо отличать — не отрывая их друг от друга — высшую форму абстракции, которую имеют в виду, когда говорят об абстрактных понятиях. Начиная с отвлечения от одних чувственных свойств и выделения других чувственных же свойств, т. е. чувственной абстракции, абстракция затем переходит в отвлечение от чувственных свойств предмета и выделение его нечувственных свойств, выраженных в отвлеченных абстрактных понятиях. <...> Отношения между вещами обусловлены их объективными свойствами, которые в этих отношениях выявляются. Поэтому мысль может через посредство отношений между предметами выявить их абстрактные свойства. Абстракция в своих высших формах является результатом, стороной опосредования, раскрытия все более существенных свойств вещей и явлений через их связи и отношения.

Это учение об абстракции, т. е. о том процессе, в котором мышление переходит к абстрактным понятиям, принципиально отличается от учений об абстракции эмпирической психологии, с одной стороны, идеалистической, рационалистической — с другой. Первая, по существу, сводила абстрактное к чувственному, вторая отрывала абстрактное от чувственного, утверждая, что абстрактное содержание либо порождается мыслью, либо усматривается ею как самодовлеющая абстрактная идея. В действительности абстрактное и несводимо к чувственному, и неотрывно от него. Мысль может прийти к абстрактному, лишь исходя из чувственного. Абстракция и есть это движение мысли, которое переходит от чувственных свойств предметов к их абстрактным свойствам через посредство отношений, в которые эти предметы вступают и в которых их абстрактные свойства выявляются.

Переходя к абстрактному, которое раскрывается через отношения конкретных вещей, мысль не отрывается от конкретного, а неизбежно снова к нему возвращается. При этом возврат к конкретному, от которого мысль оттолкнулась на своем пути к абстрактному, всегда связан с обогащением познаний. Отталкиваясь от конкретного и возвращаясь к нему через абстрактное, познание мысленно реконструирует конкретное во все большей полноте его содержания как сращение (дословное значение слова «конкретный» от concresco — срастаться) многообразных абстрактных определений. Всякий процесс познания происходит в этом двойном движении мысли.

Другой существенной стороной мыслительной деятельности являются *обобщения*.

Обобщение, или генерализация, неизбежно зарождается в плане действия, поскольку индивид одним и тем же генерализованным действием отвечает на раз-

личные раздражения и производит их в разных ситуациях на основании общности лишь некоторых их свойств. В различных ситуациях одно и то же действие вынуждено часто осуществляться посредством разных движений, сохраняя при этом, однако, одну и ту же схему. Такая — генерализованная — схема является собственно *понятием в действии* или двигательным, *моторным* «понятием», а его применение к одной и неприменение к другой ситуации — *как бы суждением в действии*, или двигательным, *моторным* «суждением». Само собой разумеется, здесь не имеется в виду собственно суждение как *сознательный* акт или собственно понятие как *осознанное* обобщение, а только их действенная основа, корень и прототип.

С точки зрения традиционной теории, опиравшейся на формальную логику, обобщение сводится к отбрасыванию специфических, особенных, единичных признаков и сохранению только тех, которые оказываются общими для ряда единичных предметов. Общее, с этой точки зрения, представляется собственно лишь как повторяющееся единичное. Такое обобщение, очевидно, не может вывести за пределы чувственной единичности и, значит, не раскрывает подлинного существа того процесса, который приводит к абстрактным понятиям. Сам процесс обобщения представляется с этой точки зрения не как раскрытие новых свойств и определений познаваемых мыслью предметов, а как простой отбор и отсев из числа тех, которые с самого начала процесса были уже даны субъекту в содержании чувственно воспринятых свойств предмета. Процесс обобщения оказывается, таким образом, будто бы не углублением и обогащением нашего знания, а его обеднением: каждый шаг обобщения, отбрасывая специфические свойства предметов, отвлекаясь от них, приводит к утрате части нашего знания о предметах; он приводит ко все более тощим абстракциям. То весьма неопределенное нечто, к которому привел бы в конечном счете такой процесс обобщения посредством абстракции от специфических частных и единичных признаков, было бы — по меткому выражению Г. В. Ф. Гегеля — равно *ничто* по своей полной бессодержательности. Это чисто негативное понимание обобщения.

Такое отрицательное представление о результатах процесса обобщения получается в этой концепции потому, что она не раскрывает самого существенного положительного ядра этого процесса. Это положительное ядро заключается в раскрытии существенных связей. Общее — это прежде всего *существенно связанное*. «...Уже самое простое *обобщение*, первое и простейшее образование понятий (суждений, заключений etc.), — пишет В. И. Ленин, — означает познание человека все более и более глубокой *объективной* связи мира»[1]. Из этого первого существеннейшего определения обобщения легко вывести уже в качестве вторичного, производного повторяемость общего, его общность для целого ряда или класса единичных предметов. Существенно, т. е. необходимо, между собою связанное именно в силу этого неизбежно повторяется. Поэтому повторяемость определенной совокупности свойств в ряде предметов указывает — если не необходимо, то предположительно — на наличие между ними более или менее существенных связей. Поэтому обобщение может совершаться путем сравнения, выделяющего общее в ряде предметов или явлений, и его отвлечения. Фактически на низших ступенях, в более элементарных своих формах, процесс обобщения так и совершается. К высшим формам обобщения мышление прихо-

---

[1] *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 29. С. 161.

дит через опосредование, через раскрытие отношений, связей, закономерностей развития[1].

В мыслительной деятельности индивида, являющейся предметом психологического исследования, *процесс обобщения* совершается в основном как опосредованная *обучением* деятельность по *овладению* созданными предшествующим историческим развитием *понятиями* и общими представлениями, закрепленными в слове, в научном термине. Осознание значений этих последних играет существенную роль в овладении индивидом все более обобщенным понятийным содержанием знаний. Этот процесс овладения понятием, осознания значения соответствующего слова или термина совершается в постоянном взаимодействии, в кольцевой взаимозависимости двух друг в друга переходящих операций: а) употребления понятия, оперирования термином, применения его к отдельному частному случаю, т. е. введения его в тот или иной конкретный, наглядно представленный, предметный контекст, и б) его определения, раскрытия его обобщенного значения через осознание отношений, определяющих его в обобщенном понятийном контексте.

Овладение понятиями совершается в процессе употребления их и оперирования ими. Когда понятие не применяется к конкретному случаю, оно утрачивает для индивида свое понятийное содержание.

Абстракция и обобщение, в своих первоначальных формах укорененные в практике и совершающиеся в практических действиях, связанных с потребностями, в своих высших формах являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса раскрытия связей, отношений, при помощи которых мысль идет ко все более глубокому познанию объективной реальности в ее существенных свойствах и закономерностях. Это познание совершается в *понятиях, суждениях* и *умозаключениях*.

ПОНЯТИЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ

Понятие и связано с многообразными взаимопереходами с представлением, и вместе с тем существенно отлично от него. В психологической литературе их обычно отожествляют, сводя понятие к общему представлению, либо внешне противополагают, отрывая понятие от представления, либо, наконец, — в лучшем случае — внешне же соотносят друг с другом.

Первая точка зрения представлена в учении эмпирической ассоциативно-сенсуалистической психологии.

Еще Дж. Локк сформулировал этот взгляд. Особенную наглядность придает ему коллективными фотографиями Ф. Гальтон, в которых он на одной и той же пленке делал один снимок поверх другого; накладывание их друг на друга приводило к тому, что индивидуальные признаки стирались и сохранялись лишь общие черты. По этому образцу мыслил ряд психологов, придерживавшихся

[1] На основе этих положений С. Л. Рубинштейн разработал впоследствии свою теорию научного обобщения, противопоставив ее эмпирической теории обобщения (см. *его* «Бытие и сознание», с. 140—162; его же «О мышлении и путях его исследования». М., 1958, а также уже упоминавшуюся статью *К. А. Славской*, с. 344). С данной концепцией С. Л. Рубинштейна в некоторых пунктах сближается теория В. В. Давыдова, разработанная им по вопросу о соотношении теоретического и эмпирического обобщения (см.: *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972). *(Примеч. сост.)*

этой концепции на природу понятий и процесс их образования. Общее понятие, с их точки зрения, будто бы отличается от единичного наглядного образа только как коллективная гальтоновская фотография от портрета. Но именно это сравнение очень наглядно обнаруживает и несостоятельность этой теории.

Результат механического наложения различных наглядных образов-представлений, выделяющего общие для них черты, никак не может быть отожествлен с подлинным понятием. В таком общем представлении сплошь и рядом не вскрыто существенное и утеряно единичное и особенное. Между тем для общности подлинного понятия необходимо, чтобы оно брало общее в единстве с особенным и единичным и вскрывало в нем существенное. Для этого оно, не порывая с чувственной наглядностью представления, должно выйти за его пределы. Понятие гибко, но точно, общее же представление расплывчато и неопределенно. Общее представление, образованное посредством выделения общих черт, является лишь внешней совокупностью признаков, настоящее же понятие берет их во взаимосвязях и переходах.

Вторую точку зрения особенно заостренно проводила вюрцбургская школа и психология, находящаяся под влиянием ее идей.

Третья реализуется в различных вариантах психологами разных школ.

В действительности понятие нельзя ни сводить к представлению, ни отрывать от него. Они не тожественны, но между ними существует единство; они исключают друг друга, как противоположности, поскольку представление образно-наглядно, а понятие не наглядно, представление — даже общее — связано более или менее непосредственно с наглядной единичностью, отражает явление в его более или менее непосредственной данности, а в понятии преодолевается ограниченность явления и раскрываются его существенные стороны в их взаимосвязи. Тем не менее понятие и представление взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга, явление и сущность, общее и единичное в самой действительности. В реальном процессе мышления представление и понятие даны поэтому в некотором единстве. Наглядный образ-представление в процессе мышления обычно все более схематизируется и обобщается. Эта схематизация не сводится к обеднению представления признаками, к простой утрате некоторых черт, — она обычно превращается в своеобразную реконструкцию наглядного образа, в результате которой в самом образе выступают на передний план те наглядные черты предмета, которые объективно наиболее характерны и практически существенны для него; несущественные же черты как бы стушевываются и отступают на задний план.

В результате той обработки и преобразования, которой неизбежно подвергается образное содержание представлений, будучи включенным в мыслительную деятельность, образуется целая ступенчатая иерархия все более обобщенных и схематизированных представлений, которые, с одной стороны, воспроизводят восприятия в их индивидуализированной единичности, а с другой — переходят в понятия. Таким образом, само представление имеет тенденцию к понятию, к тому, чтобы в единичном представить общее, в явлении — сущность, в образе — понятие.

С другой стороны, мышление в понятиях, реально протекающее в сознании людей, всегда связано с представлениями. Экспериментальное исследование с полной очевидностью показало как то, что мышление в понятиях не сводится к течению представлений, так и то, что мышление в понятиях реально всегда

связано с включающимися в него представлениями. Представления в процессе мышления в понятиях даны в слишком отрывочном, фрагментарном виде, чтобы можно было к ним свести весь ход мысли; вместе с тем их наличие слишком закономерно для процесса мышления, чтобы их можно было считать совершенно случайным, не связанным с самой природой мышления, явлением. При этом понятие и представления не просто сосуществуют и сопутствуют друг другу; они взаимосвязаны по существу. Представление, наглядный образ выражают по преимуществу единичное, понятие — общее. Они отражают разные, но необходимо взаимосвязанные стороны действительности.

Взаимосвязь понятия с представлением особенно явственно выступает в моменты затруднений. Встречаясь с трудностями, протекающая в понятиях мысль часто обращается к представлениям, испытывая потребность «сличить мысль и вещи», привлечь наглядный материал, на котором можно было бы непосредственно проследить мысль. Принцип наглядности в преподавании является не просто внешним дидактическим приемом; он имеет глубокие гносеологические и психологические основы в природе мыслительного процесса. Зрелая мысль, особенно в моменты затруднений, с внутренней закономерностью реализует этот принцип наглядности в своем протекании. Она включает наглядные представления либо с тем, чтобы отдельные детали, данные в представлении и утраченные в абстрактном понятии, как бы натолкнули мысль на решение задачи, указали выход из затруднения, либо с тем, чтобы закрепить отдельные этапы и облегчить этим сознанию возможность следить за сложным ходом мысли. Выполняя в мыслительной деятельности индивида эту двойную функцию, представления внутренне сочетаются с понятиями[1]. При всем том понятие остается существенно, качественно отличным от представления. Основное различие между ними заключается в конечном счете в том, что представление является образом, возникающим в индивидуальном сознании, понятие же — опосредованное словом образование, продукт исторического развития.

Методика экспериментального психологического исследования мышления в понятиях определялась в значительной мере общей концепцией понятия. В соответствии с этим основное внимание ряда исследователей было сосредоточено на процессе абстракции общих свойств или признаков в ряде данных предметов.

Наряду с методами исследования абстракции значительное место в изучении понятий занял метод определений: природу понятий, которыми оперирует испытуемый, должно вскрыть определение, которое они этому понятию дают. Основной недостаток метода определений заключается в том, что, взятый сам по себе, он не учитывает возможного расхождения между словесным определением, которое испытуемый в состоянии дать понятию, и тем самым значением, которое реально приобретает у испытуемого это понятие в процессе его употребления, особенно в связи с наглядным контекстом. Можно относительно хорошо владеть понятием и испытывать затруднения при его словесном определении. С другой стороны, можно усвоить словесное понятие и тем не менее не уметь им оперировать. Метод определения, таким образом, исследует только одно, и притом не действенное, проявление понятия. Этот недостаток лишь ограничивает значимость, но не исключает возможности использования метода определения.

Суждение является основным актом или формой, в которой совершается мыслительный процесс. Мыслить — это прежде всего судить. Всякий мысли-

---

[1] По вопросу об отношении понятия и представления см.: *Шемякин Ф.* О взаимоотношении понятия и представления // Фронт науки и техники. 1937. № 2; *Deyerson I.* Wes images // Kumas (ed.). Nraite de Psychologie. Paris, 1932. V. III.

тельный процесс выражается в суждении, которое формулирует его более или менее предварительный итог. Суждение отражает в специфической форме ступень человеческого познания объективной действительности в ее свойствах, связях и отношениях. Отношение суждения к его предмету, т. е. истинность суждения, является проблемой логики.

В плане психологическом суждение — это некоторое действие субъекта, которое исходит из определенных целей и мотивов, побуждающих его высказать или принять. Оно является результатом мыслительной деятельности, приводящей к установлению определенного отношения мыслящего субъекта к предмету его мысли и к суждениям об этом предмете, установившимся в окружении индивида. Суждение имеет в своей основе действенный характер и необходимо заключает в себе социальный аспект.

Социальный аспект суждения в значительной степени обусловливает структуру суждения: большая или меньшая его усложненность обусловлена, по крайней мере отчасти, отношением к чужой мысли.

Суждение первично формируется в действии. Всякое действие, поскольку оно носит избирательный характер, поскольку оно что-то принимает и утверждает и что-то устраняет, отвергает, является по существу практическим суждением; это суждение действием или суждение в действии.

Суждение реального субъекта редко представляет собой только интеллектуальный акт в том «чистом» виде, в каком оно фигурирует в трактатах логики. Выражая отношение субъекта к объекту и другим людям, суждение обычно в большей или меньшей степени насыщено эмоциональностью. В суждении проявляется личность, ее отношение к происходящему, как бы приговор ее. Суждение является вместе с тем и волевым актом, поскольку субъект в нем нечто утверждает или отвергает; «теоретические» акты утверждения и отрицания заключают в себе и практическое отношение.

Это отношение к другим людям устанавливается в суждении на основе познавательного отношения к объективной действительности. Поэтому заключающееся в суждении положение объективно истинно или не истинно; субъективно, как высказывание субъекта, оно обладает для него той или иной достоверностью. Оно в сугубо психологическом плане правдиво или ложно, в зависимости от того, адекватно или неадекватно оно выражает убеждение субъекта в истинности или неистинности того или иного положения; оно истинно или не истинно в зависимости от того, адекватно ли оно отражает свой объект.

Всякое суждение притязает на истинность. Но ни одно суждение не является само в себе безусловной истиной. Поэтому возникает необходимость в критике и проверке, в работе мышления над суждением. *Рассуждение* — это и есть работа мысли над суждением, направленная на установление и проверку его истинности. Суждение — и исходный, и конечный пункт рассуждения. И в одном и в другом случае суждение извлекается из изолированности, в которой не может быть установлена его истинность, и включается в систему суждений, т. е. в систему знания. Рассуждение является *обоснованием*, когда, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обусловливают его истинность и таким образом обосновывают его. Рассуждение принимает форму *умозаключения*, когда, исходя из посылок, оно раскрывает ту систему суждений, которая из них следует.

Умозаключение

Умозаключение представляет собой обычно более или менее сложный акт мыслительной деятельности, включающий ряд операций, подчиненных единой цели. В умозаключении с особенной заостренностью выступает роль опосредования в мышлении. В умозаключении или выводе на основании имеющегося знания, выраженного в посылках, приходят к новому знанию в заключении: знание добывается опосредованно через знание, без новых заимствований в каждом отдельном случае из непосредственного опыта. Из того, что имеет место определенное положение, я могу вывести новое положение — объективное знание, которое в исходном положении не дано. В этом — основная ценность умозаключения. Заключение оказывается возможным, очевидно, только в силу существования объективных связей и отношений вещей, которые в нем раскрываются. Решающим моментом для умозаключения как мыслительного акта опять-таки является следующее: отношения, которые мы в выводе усматриваем, раскрываются в объективном содержании предмета, — в этом основное отличие умозаключения от ассоциативного процесса. Роль посылок заключается в том, что они определяют или вводят некоторую объективную предметность, на которой мы усматриваем новые отношения, исходя из тех, которые были даны в посылках. Эта объективная предметность может быть введена в наше мышление суждениями — несколькими или одним; она может быть также дана нам в непосредственном созерцании, в восприятии.

В самом ходе умозаключения можно в психологическом плане различать (по Й. Линдворскому) три основных случая. Во-первых, исходное положение, уже известное, данное в посылках, представляется наглядно, и новое отношение открывается на этом наглядном представлении. *А* над *В* или *А* больше *В,* представляется в виде образа, с которого мы затем как бы считываем: *В* под *А* или *В* меньше *А*. Во-вторых, то же отношение можно установить, не прибегая к наглядности, оперируя только понятиями. В этом случае вывод тоже не есть формальная операция, как его трактовала формальная логика; он предполагает определенное содержательное значение о свойствах тех отношений, на которых строится умозаключение, — обратимости или необратимости, транзитивности и т. д., а обратимо ли или транзитивно данное конкретное отношение, определяется закономерностями его конкретного содержания. И наконец, в-третьих, в случаях, когда соответствующие связи прочно укоренились (выше—ниже, больше—меньше), переход от посылок к выводу может совершаться и сплошь и рядом совершается первоначально чисто ассоциативно, подчиняясь главным образом автоматизму речи, которая, по выражению поэта, «за нас творит и мыслит». Но именно в этих последних случаях эксперимент особенно ясно показал, что умозаключение по существу отлично от ассоциативного процесса. Когда переход от посылок к выводу совершается ассоциативным путем, его результат представляется субъекту лишь как возможное следствие из посылок и выпадение собственно акта умозаключения заставляет проделать обратный путь — от предположительного вывода к посылкам, т. е. прибегнуть к его обоснованию.

Для того чтобы имело место умозаключение, нужно, чтобы субъект соотнес содержание заключения с содержанием посылок и в его сознании отразились объективные связи между ними. Пока содержание посылок и заключения дано

в сознании рядоположно, умозаключения — несмотря на наличие и посылок и заключения — еще нет.

Развитие умозаключающего мышления означает, что содержание объективной действительности перестало быть для субъекта рядоположением отдельных элементов, что между ними раскрылись связи и образовались включения.

Наглядные схемы играют значительную роль в процессе умозаключения. В простых умозаключениях, как показало экспериментальное исследование, на основе посылок обычно возникает более или менее схематическое представление о фактическом положении вещей; с него мы затем как бы «считываем» новое содержание заключения. Такими наглядными схемами пользуются не только тогда, когда речь в умозаключении идет о наглядных свойствах вещей — пространственных или временных, а также и тогда, когда операция умозаключения совершается над такими отношениями, как-то: более или менее одаренный, умный, ценный и т. п., которые, не будучи сами наглядными, могут быть наглядно представлены. Если умозаключение в логическом плане может совершаться не на основе наглядной схемы, то в своем фактическом протекании оно нередко совершается при помощи такой схемы.

Традиционная теория формальной логики, которая разрывала взаимосвязь дедукции и индукции и целиком сводила умозаключения к дедукции, выносила общее положение из единичного контекста и считала, что всякий вывод совершается на основании предшествующих ему общих положений. Экспериментальное психологическое исследование процесса умозаключения показало, подтверждая житейское наблюдение, что фактически умозаключение не всегда совершается на основе такого предпосланного общего положения в силлогической форме; это не есть первичная, естественная форма, в которой обычно протекают наши умозаключения. В тех случаях, когда в сознании бывают даны общая формула и частные положения, как только и одно и другое осмыслено, понято, их соотношение перестает осознаваться как умозаключение, а представляется (и вполне справедливо) как тавтология.

Роль готового запаса общих положений в фактическом протекании процессов рассуждения и умозаключения аналогична роли наглядных схем: *общее положение, превращенное в формулу, по которой совершается умозаключение, является,* как и наглядная схема, *средством, но не основанием умозаключения*. Оно как бы *регулирует* ход рассуждения, *направляя* его в сторону тех отношений, которые должны быть раскрыты в заключении. Но по мере того как мыслительный процесс приближается в фактическом своем ходе к схеме традиционной логики и превращается в приложение, в более или менее автоматическое накладывание общей формулы к единичным случаям, он, будучи выводом по внешней своей форме, по своему внутреннему содержанию психологически перестает быть умозаключением.

Умозаключение осознается в своей объективной обоснованности, поскольку оно не сводится только к формальному применению общих положений как готовых схем, а осуществляется путем оперирования отношениями, заключающимися в единичном случае. Для того чтобы обоснованно приложить общие положения к единичным случаям, нужно знать, что данное общее положение приложимо к данным единичным случаям, а для этого нужно вскрыть исходные, определяющие общие положения внутри самого единичного; дедукция и индукция неразрывно связаны между собой; они входят моментами в единство одного процесса.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ МЫШЛЕНИЯ

Мышление человека включает в себя мыслительные операции различных видов и уровней.

Прежде всего весьма различным может быть их познавательное значение. Так, очевидно, неравноценны в познавательном отношении элементарный мыслительный акт, посредством которого ребенок разрешает встающие перед ним затруднения, и система мыслительных операций, посредством которой ученый разрешает научную проблему о закономерностях протекания каких-либо сложных процессов. Можно, таким образом, различать разные уровни мысли в зависимости от того, насколько высок уровень ее обобщений, насколько глубоко вместе с тем она переходит от явления к сущности, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению. Такими разными уровнями мышления являются наглядное мышление в его элементарных формах и мышление отвлеченное, теоретическое.

Теоретическое мышление, раскрывающее закономерности своего предмета, является высоким уровнем мышления. Но было бы совершенно неправильно сводить мышление в целом исключительно к теоретическому мышлению в абстрактных понятиях. Мы совершаем мыслительные операции не только решая теоретические проблемы, но и тогда, когда, прибегая к абстрактным теоретическим построениям, мы с более или менее глубоким учетом объективных условий осмысленно решаем любую задачу, оставаясь в рамках наглядной ситуации. Существует не только отвлеченное, но и наглядное мышление, поскольку в некоторых случаях мы разрешаем стоящие перед нами задачи, оперируя в основном наглядными данными.

Наглядное мышление и мышление отвлеченно-теоретическое многообразными способами переходят друг в друга. Различие между ними относительно; оно не означает внешней полярности, но оно существенно.

Всякое мышление совершается в более или менее обобщенных, абстрактных понятиях, и во всякое мышление включаются более или менее наглядные чувственные образы; понятие и образ-представление даны в нем в неразрывном единстве. Человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от чувственной наглядности; он не может также мыслить одними лишь чувственно-наглядными образами, без понятий. Поэтому нельзя говорить о наглядном и о понятийном мышлении как о внешних противоположностях; но тем не менее, поскольку представление и понятие не только связаны друг с другом, но и отличны друг от друга, внутри единого мышления можно различать, с одной стороны, наглядное, с другой — абстрактно-теоретическое мышление. Для первого характерно то, что единство представления и понятия, единичного и общего осуществляется в нем по преимуществу в форме наглядного образа-представления; для второго так же характерно то, что единство наглядного образа-представления и понятия осуществляется в нем по преимуществу в форме общего понятия.

Будучи различными уровнями или ступенями познания, образное и абстрактно-теоретическое мышление являются вместе с тем в известном смысле разными сторонами единого процесса и *равно адекватными* способами познания различных сторон объективной действительности. Понятие отвлеченного мышления отражает общее; но общее никогда не исчерпывает особенного и единичного; это

последнее отражается в образе. Поэтому мысль, особенно последовательно проведенная в системе Гегеля, будто образ является только низшим уровнем познания, который на высшем должен и может быть безостаточно заменен понятием, является заблуждением рационалиста, ошибочно воображающего, что можно исчерпать действительность понятием. Мы поэтому различаем наглядно-образное мышление и абстрактно-теоретическое не только как два уровня, но и как два вида или два аспекта единого мышления; не только понятие, но и образ выступает на всяком, даже самом высшем, уровне мышления.

В том, что образ обогащает мысль, можно убедиться на примере любой метафоры. Всякая метафора выражает общую мысль; понимание метафоры требует поэтому раскрытия в образной форме ее общего смыслового содержания, так же как при употреблении метафорического выражения требуется подыскать образы, которые бы адекватно выразили общую мысль. Но метафорические выражения были бы совершенно никчемным украшением и собственно излишним балластом, если бы образ ничего не прибавлял к общей мысли. Весь смысл метафоры — в тех новых выразительных оттенках, которые привносит метафорический образ; вся ее ценность в том, *что* она прибавляет к общей мысли, выражая ее. Метафорические образы выражения общей мысли имеют смысл, только поскольку они содержат больше того, что дает формулировка мысли в общем положении.

Так, если кто-либо скажет: «Моя звезда закатилась», он этим образно передает мысль, допускающую отвлеченную формулировку: он больше не пользуется успехом. Но образное выражение передает еще много дополнительных оттенков ему лишь свойственной выразительности. Оно передает не только голый факт, но и отношение к нему. Сравнение с небесным светилом говорит о том, что с точки зрения говорящего речь идет не о банальной неудаче, а о судьбе человека, в которой было что-то значительное, возвышенное, величавое. Оно оттеняет также момент стихийности, независимость происшедшего от воли человека и этим устраняет момент личной вины. Оно говорит вместе с тем об эпическом отношении говорящего к своей судьбе и постигшим его неудачам[1]. <...> Образное метафорическое выражение и вполне адекватно выражает общую мысль, и выходит за ее пределы, вводя дополнительные оттенки и моменты, не заключенные в общем положении. Метафорическое выражение может поэтому служить ярким доказательством как единства общей мысли, понятия и образа, так и качественного своеобразия образа, его отличия от понятия. Специфическим для поэтического образа является при этом не наглядность, а выразительность его[2]. Это положение существенно для понимания художественного мышления.

---

[1] См.: *Stählin R.* Pur Psychologie und Statistik der Detaphern. Eine methodologishe Untersuchung // Archiv für die gesamate Psychologie. Bd. 31. H. 1—2.

[2] Немногочисленные психологические исследования понимания метафор детьми (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский) строились до сих пор на рационалистических основаниях, и весь вопрос в них сводился к тому, в состоянии ли ребенок выявить ту общую мысль, которая заключена в метафоре. Идея, что подлинное понимание метафоры включает понимание не только общей мысли, но и специфических выразительных оттенков, выходящих за ее пределы, легла в основу работы: *Семенова А. П.* Психологический анализ понимания аллегорий, метафор и сравнения (образ и понятие) // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. XXXV. С. 138—200.

В художественном мышлении сам образ, отображая единичное, конкретное, вместе с тем выполняет и обобщающую функцию; будучи не бескровной абстрактной схемой, а изображением живого конкретного индивида, полноценный художественный образ вместе с тем возвышается до типичного, т. е. общего. В корне ошибочно было бы видеть в образе только единичное. Образ так же в той или иной мере заключает в себе единство единичного и общего; они необходимо в той или иной мере взаимосвязаны в нем, потому что они взаимосвязаны в объективной действительности, которая в нем отображается.

В силу того что образ в художественном мышлении выполняет и обобщающую функцию, образное содержание художественного произведения может быть носителем его идейного содержания. Если бы наглядный образ не мог включать в себя идейное содержание, то художественное произведение, которое всегда оперирует наглядным образным материалом, было бы либо безыдейным, либо тенденциозным, потому что тенденциозно и нехудожественно было бы такое произведение, которое давало бы идейное содержание вне и помимо образов, в общих формулах, и безыдейным такое, которое не давало бы его вовсе.

По существу всякое художественное произведение не только может, но и неизбежно должно иметь то или иное идейное значение, так как каждое художественное произведение выражает в какой-то мере определенную идеологию. Весь вопрос в том, насколько совершенно оно это делает. В подлинно художественном произведении, одновременно идейном и художественном, само его образное содержание и только оно является носителем его идейного содержания, но оно выражает его иначе, чем это можно сделать в отвлеченных формулах и общих положениях. Образное мышление является, таким образом, специфическим видом мышления.

Наряду с вопросом о наглядно-образном и теоретическом мышлении в современной психологии встает и вопрос о теоретическом и практическом мышлении. Традиционная психология исходила из внешнего противопоставления мышления и практической деятельности, при исследовании мышления имелись в виду исключительно отвлеченные задачи научного мышления и теоретическая деятельность, направленная на их разрешение. Вопрос о соотношении мышления и деятельности — практический, поскольку он ставился, разрешался большей частью просто: теоретические интеллектуальные операции принимались как нечто первичное; эти операции совершаются во внутреннем плане сознания; затем деятельность строится на их основе. Разумная деятельность с этой точки зрения лишь переносит во внешний план действия результаты теоретического мышления. Вопреки глубокому слову гетевского Фауста — «в начале было дело», для традиционной психологии вначале было мышление, а затем действие. Отношение мышления к действию всегда мыслилось как односторонняя зависимость деятельности от абстрактного мышления; притом эта зависимость представлялась неизменной на всех ступенях исторического развития. Всякое действие, которое не было реализацией теоретического мышления, могло быть лишь навыком, инстинктивной реакцией, — словом, не интеллектуальной операцией; поэтому создавалась альтернатива: либо действие не имеет интеллектуального характера, либо оно — отражение теоретического мышления. Исследования В. Келера человекоподобных обезьян дали новый толчок для иной, тоже в конечном счете неправильной, постановки вопроса; в связи с этими исследованиями возникло

понятие так называемого *практического интеллекта*. Опыты с шимпанзе, построенные по типу экспериментов Келера, были затем — сначала Келером, а потом К. Бюлером — повторены с детьми; за ними последовал целый ряд экспериментов, проводившихся с нормальными и умственно отсталыми детьми и взрослыми.

Самый термин «*практическое мышление*», или «*практический интеллект*», чрезвычайно знаменателен. Он, с одной стороны, как будто выражает преодоление той точки зрения, которая усматривала интеллект лишь в теоретических операциях абстрактного словесного мышления в понятиях: практика и интеллект, практика и мышление объединяются в единстве понятия. Однако в противопоставлении практического интеллекта теоретическому нередко сказывался проникший в само понимание интеллекта и потому в известном смысле еще углубившийся старый дуализм теоретического мышления и практики.

С практикой связано в конечном счете всякое мышление; лишь характер этой связи может быть в различных случаях различным. Теоретическое мышление, опираясь на практику в целом, независимо от отдельного частного случая практики; наглядно-действенное мышление непосредственно связано с той частной практической ситуацией, в которой совершается действие.

У человека существует единый интеллект. Не может быть и речи о двух различных интеллектах как различных биологических механизмах. Но внутри единства, в зависимости от различных условий, в которых совершается мыслительный процесс, дифференцируются различные виды мыслительных операций и характер их протекания.

В этом плане можно отличать «практическое мышление» от теоретического, если под практическим мышлением понимать мышление, совершающееся в ходе практической деятельности и непосредственно направленное на решение практических задач, — в отличие от мышления, выделенного из практической деятельности в качестве особой теоретической деятельности, направленной на разрешение отвлеченных теоретических задач, лишь опосредованно связанных с практикой. Перед теоретическим и «практическим» мышлением в вышеуказанном смысле стоят прежде всего разные задачи. При этом в отношении в частности практического мышления возможны еще разные случаи: в одних случаях практическое мышление, т. е. мышление, включенное в практическую деятельность, должно по характеру тех задач, которые ему приходится разрешать, использовать и результаты отвлеченной теоретической деятельности. Это сложная форма практического мышления, в которое теоретическое мышление входит в качестве компонента. Такова мыслительная деятельность изобретателя при решении сложных задач, когда требуются более или менее сложные теоретические соображения.

Но возможен и другой случай, при котором для решения встающей в ходе практической деятельности задачи отвлеченное теоретическое мышление и не требуется: встречаются такие элементарные задачи, для разрешения которых нужно только сориентироваться в данной наглядной ситуации. В таких случаях практическое мышление, т. е. мышление, включенное в практическую деятельность и направленное непосредственно на решение частичных практических задач, принимает форму наглядно-действенного мышления. Наглядно-действенное мышление — это элементарная форма практического мышления, направленного на разрешение элементарных практических задач.

В доказательство существования особого практического интеллекта часто ссылаются на то, что некоторые люди прекрасно справляются с очень сложными теоретическими задачами, обнаруживая при их решении высокий уровень мышления, но оказываются иногда беспомощными, если им нужно найти выход из сколько-нибудь затруднительной практической ситуации, и обратно — люди, которые прекрасно ориентируются в очень сложных практических ситуациях, оказываются иногда беспомощными, если перед ними встает даже довольно элементарная теоретическая проблема. Для объяснения этого факта нужно вскрыть различия между мыслительными операциями, которые требуются в одном и другом случае. Прежде всего нужно учесть объективное различие самих задач, подлежащих разрешению. Некоторые задачи по существу своему требуют выхода за пределы единичной проблемной ситуации, оперирования обобщенными положениями и косвенного, опосредованного разрешения, — они требуют теоретического мышления; другие же практические задачи могут быть решены на основании тех данных, которые представлены в наглядном содержании самой проблемной ситуации. Для мышления, направленного на разрешение именно таких задач, характерно, что оно совершается в ситуации действия, в непосредственном действенном контакте с объективной действительностью, — так что «поле зрения» мышления совпадает с полем действия; у мышления и действия одна и та же область оперирования; ход мыслительной операции непосредственно включен в действенную ситуацию, в ход практического действия; в нем практическое действие реализует каждый этап решения задачи и подвергается постоянной непосредственной проверке практикой.

Протекание мыслительного процесса в действенной ситуации, непосредственная связь ее с практическим действием накладывают на нее специфический отпечаток. В тех случаях, когда действие не входит в течение самой мыслительной операции, все решение задачи должно быть целиком продумано субъектом, все звенья его от начала и до конца должны быть проведены и учтены мысленно. Между тем в непосредственно-действенной ситуации можно сначала уяснить себе лишь начальный этап решения, только то, что, как бы ни пошло решение дальше, сначала необходимо во всяком случае сделать то-то. Если сейчас же и реализовать первый этап решения в практическом действии, то это действие, реально изменяя проблемную ситуацию, помимо намеченного и заранее предусмотренного изменения ее, сплошь и рядом повлечет за собой и выявит ряд попутных изменений, которые до совершения практического действия могли быть не предусмотрены и которые после его совершения непосредственно видны. Действие, вклинивающееся в течение мыслительной операции, реализуя ближайший намеченный этап решения, освобождает от необходимости заранее предусмотреть, представить, вообразить себе и учесть все многообразие тех изменений в проблеме ситуации, которые оно вносит и которые нужно было бы заранее предусмотреть и мысленно учесть при решении задачи, протекающей не непосредственно в самом ходе действия. Практическое действие, таким образом, частично заменяет мыслительную операцию по предвидению и предварительному учету некоторых последствий, вытекающих из предшествующих этапов решения задачи, и является постольку как бы непосредственным компонентом процесса решения задачи. В этом смысле можно было бы, пожалуй, — очень условно, конечно, — сказать, что здесь имеет место мышление действиями. В этой функции, выполняемой практическим действием, заключается специфическое преимуще-

ство мыслительной операции, непосредственно включенной в ход практического действенного решения задачи.

Но такая мыслительная операция предъявляет, с одной стороны, и свои специфические требования, отличные от требований, предъявляемых задачей при обобщенном теоретическом решении. Она сплошь и рядом требует более изощренной наблюдательности и внимания к отдельным, частным деталям, предполагая умение использовать для решения задачи в данном частном случае то особенное и единичное в данной проблемной ситуации, что не входит полностью и без остатка в теоретическое обобщение; она требует также умения быстро переходить от размышления к действию и обратно. Для одних такие смены являются облегчением, передышкой; для других — медлительных и систематических умов — они воспринимаются как перебои, создающие существенные затруднения, иногда даже вносящие дезорганизацию в мыслительный процесс.

Специфична также в одном и другом случае мотивация мыслительного процесса; одно дело, если стимулом для мыслительного процесса служит практическая, действенная ситуация, непосредственная необходимость для субъекта немедленно выйти из затруднения, в котором он оказался; совсем другое дело, когда речь идет о разрешении теоретической проблемы, прямо не связанной с практической ситуацией, в которой в данный момент находится человек. Совершенно очевидно, что каждый из этих случаев создает различную психологическую ситуацию для мыслительного процесса: у разных людей, в зависимости от их интересов, от всего склада ума и личности в целом, она, естественно, должна дать различные результаты.

В конечном счете специфические особенности различных видов мышления обусловлены у разных людей прежде всего специфичностью задач, которые им приходится разрешать; они связаны также с индивидуальными особенностями, которые у них складываются в зависимости от характера их деятельности.

О ГЕНЕТИЧЕСКИ РАННИХ СТУПЕНЯХ МЫШЛЕНИЯ

В генетическом плане применительно к ранним ступеням развития можно говорить о наглядно-действенном мышлении и как особой степени в его развитии, имея в виду тот период, когда мышление было вплетено в материальную практическую деятельность людей и не выделилось еще в теоретическую деятельность.

Мышление, формируясь первично в действенном плане, лишь на последующих ступенях развития выделяется из практической деятельности в качестве самостоятельной теоретической деятельности.

Не подлежит сомнению, что генетически первичной интеллектуальной операцией было разумное действие, опиравшееся на наглядное мышление, — наглядно-действенное (или «сенсомоторное») мышление, точнее, это было наглядно-ситуационное мышление, непосредственно включенное в практическое действие. Действие, непосредственно соприкасаясь с объективной действительностью, проникая внутрь ее и ее преобразовывая, является исключительно мощным средством формирования мышления, отображающего эту действительность. Действие поэтому как бы несет мышление на проникающем в объективную действительность острие своем. В действии сосредоточивается первично самый освещенный, наиболее интеллектуализованный участок сознания. Если И. П. Павлов изобра-

жает сознание как светящуюся точку, перемещающуюся по коре головного мозга, то в этой связи можно было бы говорить о мышлении как о светящемся поле, передвигающемся на острие действия и расширяющемся по мере проникновения его в мир.

Лишь затем, на основе общественной практики, развилось теоретическое мышление и более высокие виды наглядно-образного мышления. При этом с развитием более высоких видов мышления, в частности мышления теоретического, генетически более ранние виды наглядного мышления не вытесняются, а преобразовываются, переходя к своим высшим формам. Развитие мышления не сводится к тому, что над генетически более ранними примитивными видами мышления надстраиваются генетически более поздние и сложные. В силу неразрывной внутренней связи всех сторон мышления между собой, личностью и ее сознанием в целом, генетически более ранние виды поднимаются на высшую ступень. Это относится, в частности, и к наглядно-ситуационному мышлению, непосредственно включенному в практически-действенную ситуацию.

Развитие мышления человека на основе общественной практики не является односторонним развитием опосредованного логического мышления в понятиях за счет чувственного непосредственного содержания сознания; оно вместе с тем развитие и этого последнего, приводящее к новому восприятию действительности.

Сама грань между непосредственным и опосредованным относительна, подвижна, исторична. В зависимости от уровня и содержания наших знаний мы не только по-иному рассуждаем, но и по-иному непосредственно воспринимаем то, что нам дано; наши знания отражаются в нашем восприятии действительности. Сами способы действия, которыми располагает действующий и решающий задачу наглядно-действенного мышления субъект, зависят не только от его личного, но и от социального опыта. Через них в ситуацию наглядно-образного мышления проникают знания, которые не даны субъекту в виде общих положений, но которыми субъект пользуется, поскольку они осели в определенных способах оперирования с вещами. Продукты теоретического мышления, реализуясь на практике, входят в сферу непосредственно данного. Поэтому то, что на одной стадии развития может быть предметом только опосредованного знания и теоретического опосредованного мышления, включается на следующей стадии в непосредственный опыт и оказывается в поле зрения наглядного мышления: «наивная физика» — не только предпосылка, но в известной мере и опосредованный практикой продукт теоретической физики. Этим историческим опосредованием «непосредственного» созерцания человека объясняется изменение характера доступных ему задач и принципиальное различие наглядно-действенного мышления человека по сравнению с «интеллектом» келеровских обезьян. Различие не только в том, что у человека есть также и словесное теоретическое мышление в понятиях, — различно и само их наглядное мышление.

Наглядное мышление, возникая на более ранней генетической ступени развития, чем мышление абстрактно-теоретическое, не остается затем на том элементарном, низком уровне, на котором оно первоначально находилось. В процессе общего умственного развития человека на все более высокий уровень поднимается и его наглядно-образное мышление.

Наглядное мышление выделяется из практического действия, в которое оно первоначально непосредственно включено, становясь относительно самостоятельным актом, подготовляемым предшествующим действием и подготовляю-

щим последующее. В связи с этим изменяется и характер наглядного содержания, которым начинает оперировать мышление; развивается наглядно-образное мышление, в котором наглядный образ становится носителем обобщенного содержания все более высокого уровня. С расширением и углублением общественной практики формируется абстрактно-теоретическое мышление.

Таким образом, в процессе развития выделяются различные генетические ступени развития мышления. На самых ранних ступенях возникает сначала наглядно-действенное ситуативное мышление, непосредственно связанное с действием, как бы вплетенное в него. Затем с расширением и обобщением общественной практики сформировались другие виды мыслительной деятельности. Переход к высшим генетическим ступеням выражается не только в развитии новых видов мышления, но и в изменении уровня всех тех, которые возникли на предшествующих ступенях. Развивается не мышление само по себе, а человек, и по мере того как он поднимается на высшую ступень, на высшую ступень поднимаются все стороны его сознания, все аспекты его мышления.

Большинство зарубежных исследований мышления первобытных народов приводят к резкой двойственности в его понимании. С одной стороны, такие авторы, как Л. Леви-Брюль, сосредоточивая свое внимание на миропонимании первобытных народов, ошибочно характеризуют их мышление как прелогическое и мистическое; другие, как А. Вебер, Э. Леруа, А. Рей и др., включающие технику в поле своего изучения, отмечают объективную значимость мышления, которое в ней проявляется. Но и они ошибочно противопоставляют два будто бы разнородных плана в мышлении человека на ранних ступенях его развития: один — реальный, проявляющийся в технике и практической жизни, другой — мистический, который сказывается в их миропонимании. В действительности же существуют специфические общие черты, которые характеризуют это мышление в целом, и оба разнородных плана, которые противопоставляются вышеперечисленными исследователями, являются лишь двумя сторонами единой его природы. Основные черты, определяющие это мышление, заключаются в следующем.

1. Оно функционирует внутри восприятия и оперирует нерасчлененными данными наглядной ситуации. Основная качественная его специфика заключается не в максимальном отлете его от объективной действительности (как думают Л. Леви-Брюль, Э. Блейлер и др.), а в максимальной скованности его непосредственно данным содержанием, наглядной практической ситуации. Мышление наглядно, образно, ситуационно. Непосредственно данное еще не расчленено; из непосредственно данных синкретических соединений не выделяются более опосредованные существенные связи; мышление неспособно к опосредованным определениям. Понятие не отделяется от наглядно данного предмета, число — от исчисляемого и т. д. Гипотетический план мышления не вычленился в действительности. Рассуждение поэтому не формально и, конечно, не диалектично, т. е. сверхформально, а доформально. Мышление еще не овладело своей формой, оно наглядно и практично, а не теоретично. Считать на этой стадии можно лишь определенные предметы: коров, медведей. На предложение считать со стороны представителей культурно отсталых народов следует обычно вопрос: что считать? (Р. Турнвальд, М. Вертхаймер). При этом предметы, подлежащие счету, мыслятся всегда в конкретной ситуации; например медведи в ситуации охоты. Поэтому медведей можно считать лишь до 6, так

как «ни одному человеку не доводилось убить большее число медведей». Счет коров может вестись до 60, потому что «не бывает, чтобы один человек владел большим числом коров». Число еще не отделилось от исчисляемого, и операции над числами совершаются лишь внутри конкретных ситуаций. То же относится и к другим понятиям. Ограниченности практики на ранних ступенях развития соответствует и ограниченность мышления. Разрешение проблем, требующих высших форм теоретического мышления, ему еще недоступно. Решение этих проблем средствами примитивного наглядного мышления принимает «прелогический» характер.

Основная линия развития мышления заключается в переходе от наглядно-действенного мышления к опосредованному, обобщенному, теоретическому мышлению в понятиях.

2. Второй отличительной чертой этого мышления является непосредственная близость его к практическим потребностям действия. «Производство идей, представлений, сознания, — как пишет Маркс, — первоначально, непосредственно вплетено в материальную деятельность и в материальное общение людей, в язык реальной жизни»[1]. Затем уже на высшей ступени развития общественной практики мыслительная операция выделяется из непосредственной связи с материальной деятельностью, в которую она первоначально вплетена, и превращается в теоретическую деятельность.

В конкретной ситуации, при решении элементарных технических, практических задач непосредственные данные наличной ситуации, которыми оперирует это мышление, оказываются более или менее адекватными; но эти же данные и приемы непосредственного наглядного мышления оказываются неадекватными в применении к отвлеченным проблемам миропонимания. Здесь они порождают синтез без анализа, синкретический «синтез без синтеза», характерный для «прелогического» мышления.

3. В силу непосредственной близости к практическим потребностям действия это мышление насыщено плохо контролируемыми эмоциональными тенденциями.

В практической ситуации эмоциональные тенденции подчинены контролю эффективности действия. При переходе к общим проблемам идеологии, в которых отпадает непосредственный контроль практической ситуации, давление эмоциональных тенденций получает особый простор и выражается в отклонении от объективности. Это создает психологические предпосылки для «мистических» форм мышления, подчиняющихся «логике чувств» — не столько принципу реальности, сколько принципу удовольствия. Объективно эти формы мышления порождаются низким уровнем техники и недостаточным владением человеком природой.

История развития объективной мысли опирается на развитие практики и совершает первые свои шаги в связи с развитием техники, для которой развитие мышления является одновременно и следствием и предпосылкой. Египетские папирусы и ассиро-вавилонские таблицы показывают, что геометрия и астрономия возникают как чисто практические, технические приемы, непосредственно связанные с практическими нуждами. Основными приемами доказательства древнейшей геометрии являются наглядный показ, приемы наглядного мышле-

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 3. С. 24.

ния; недаром эти доказательства заканчиваются обычно словами: «видишь», «вот» и т. д.

Однако наглядные данные, которыми оперируют древнейшие геометрия, астрономия и арифметика, представляют собой наглядный материал особого рода. Из него отчетливо выделяется заключенная в нем система отношений. Запросы общественной практики побуждают к их выделению, а это порождает новую «технику» мысли. Постепенно число отделяется от исчисляемого; оперирование геометрическими фигурами приводит к выделению пространственных свойств и отношений от содержания предметов, наполняющих пространство; астрономические наблюдения приводят к выделению из совершающихся событий абстрактного времени. Эти абстракции числа, пространства и времени связаны с наглядным восприятием; вместе с тем они являются предпосылками мысли, выходящей за пределы наглядного данного; в них совершается переход от наглядного мышления к мышлению отвлеченному, теоретическому.

Переход мышления от наглядно-ситуативных ко все более обобщенным, отвлеченным и объективным формам на всем протяжении своего развития совершался в неразрывном единстве с развитием речи, которое тоже переходило от полисемантических, ситуативных, многозначных выражений ко все более обобщенным терминам, соединяющимся определенной системой языковых отношений (см. главу о речи). <...>

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА

Изучение истории умственного развития ребенка представляет, несомненно, большой теоретический и практический интерес. Оно является одним из основных путей к углубленному познанию природы мышления и закономерностей его развития. Недаром В. И. Ленин включал его в число тех областей исследования, на основе которых должна строиться диалектика. Изучение путей развития мышления ребенка представляет и вполне понятный практический педагогический интерес.

Детальное изучение мышления требует выделения и специального анализа различных его процессов, сторон, моментов — абстракции и обобщения, представлений и понятий, суждений и умозаключений и т. д. Но реальный процесс мышления включает единство и взаимосвязь всех этих сторон и моментов. Подлинная история развития мышления, особенно первых его шагов, его зарождения, — как она должна была бы, но, очевидно, еще не может быть написана, — должна быть раскрытой в ее существенных закономерностях историей того, как маленький ребенок становится мыслящим существом, как в человеке развивается мыслитель.

ПЕРВЫЕ ПРОЯВЛЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕБЕНКА

Интеллектуальная деятельность формируется сначала в плане действия. Она опирается на восприятие и выражается в более или менее осмысленных целенаправленных предметных действиях. Можно сказать, что у ребенка на этой ступени лишь «наглядно-действенное» мышление или «сенсомоторный интеллект». Новый этап в истории мышления связан с овладением ребенком речью.

Ее обобщающая функция опирается сначала на примитивную чувственную абстракцию, формирующуюся в действии и оперирующую сначала в детском восприятии. Восприятие ребенка становится все более осознанным, и в нем закладываются основы мышления. В теснейшей взаимосвязи и взаимопроникновении с чертами, общими у него с мышлением взрослого человека, это мышление включает и специфические черты, которые не только количественно, но и качественно отличают его от зрелого мышления. Специфические черты этого раннего детского мышления обусловлены тем, что это мышление подчинено «логике» восприятия, в которое оно включено.

Мышление ребенка перестраивается и поднимается на новую ступень по мере того, как в процессе обучения ребенок овладевает системой знания различных «предметов», которая заключает обобщенный опыт, накопленный человечеством, и совсем по-иному расчленяет свое содержание, чем оно расчленено в восприятии. На эмпирической основе этого опытного знания формируется «рассудочная» мыслительная деятельность. Она характеризует следующий этап в развитии мышления, за которым следует высшая ступень «разумного», теоретического мышления. Такова самая общая ориентировочная схема хода и основных ступеней в развитии мышления ребенка.

Развитие мышления начинается в плане действия внутри восприятия или на его основе. Сначала ребенок манипулирует с предметами, не учитывая их специфических особенностей. Он выполняет лишь те или иные реакции или функции над попадающимся ему под руки материалом: продукты этого манипулирования для ребенка — сначала лишь случайные, побочные результаты его деятельности, не имеющие для него никакого самостоятельного значения. С того времени как результаты деятельности ребенка приобретают в его сознании некоторую самостоятельность и его действие начинает определяться объектом, на который оно направлено, действие ребенка приобретает осмысленный характер. Целесообразные предметные действия, направленные на объект и определяемые сообразно со специфической задачей, являются первыми интеллектуальными актами ребенка.

Речь очень рано включается в процесс умственного развития ребенка. <...> Собственная активность сохраняет при этом свое значение на всем протяжении умственного развития ребенка. Она совершается, в частности, в виде игры, в процессе которой ребенок узнает некоторые чувственные свойства вещей. Реальный контакт с объективной действительностью, в котором протекает жизнь ребенка, существенно определяет — в особенности при правильной постановке педагогической работы — его умственный рост. Но ребенок — не маленький Робинзон. Его умственное развитие не строится исключительно на узкой базе его личного практического опыта. С первых же шагов оно опосредовано итогами общественной практики, которые передаются ребенку окружающими и воспитывающими его взрослыми. Через посредство знаний, которые они ему сообщают, общественное сознание формирует развивающееся индивидуальное сознание ребенка.

Развитие мышления ребенка совершается, таким образом, в двух планах — непосредственно в действенном плане и в плане речевом. Оба эти плана, конечно, взаимодействуют и взаимопроникают друг в друга. Развитие мышления в действенном плане, все более разумное оперирование вещами является и предпосылкой и результатом развития речевого мышления; обусловливая развитие

речевого мышления, все более разумная практическая деятельность ребенка в свою очередь развивается под его воздействием.

При этом все же первично мыслительные процессы несомненно совершаются как подчиненные компоненты какой-либо «практической» (хотя бы — у ребенка — игровой) внешней деятельности и лишь затем мышление выделяется в качестве особой, относительно самостоятельной «теоретической» познавательной деятельности.

В развитии разумного практического действия в качестве особенно существенного момента выступает развитие планирования, приспособления средств к цели, способности включить и адекватно соотнести все более усложняющуюся цепь опосредующих звеньев.

По данным исследования А. Рея, изучавшего детей 4—8 лет, которым давались практические задачи различной трудности[1] с точки зрения планирования мысли, у детей в развитии практической деятельности обнаруживают четыре характерные ступени:

1. Непосредственное действие, когда дети стараются просто схватить предмет;

2. Начало опосредованного действия, в котором замена одних, негодных, средств другими совершается вслепую; например, дети, отбросив короткую палку, пытались применить другую, точно такой же длины;

3. Целенаправленные попытки, лишь частично учитывающие ситуацию, в которой применяется средство, и потому не сразу достигающие успеха;

4. Конструктивный подход, отличающийся плановостью и сразу приводящий к решению задачи без предварительных попыток, без проб и ошибок.

Основная особенность этого мышления в действии заключается в том, что последующее звено в цепи опосредующих звеньев открывается перед мыслью ребенка только после реализации в действии предшествующего звена. Такой тип решения весьма часто наблюдается, по данным Рея, и у детей, самостоятельно решающих задачу.

Это мышление отличается сначала большой зависимостью от наличной ситуации; перенос решения на другую, даже близкую ситуацию происходит с трудом, обобщение действия дается не сразу.

Планирующая мысль в действии, развиваясь у детей, конечно, не сразу, во многом, однако, опережает мышление в слове. Дети, уже умеющие практически решить задачу, сплошь и рядом не могут объяснить своего решения. На предложение сделать это у детей (по данным Рея) наблюдался один из следующих трех типов поведения: 1) вместо объяснения пытались показать решение; 2) давали объяснение жестами, сопровождали их указательными словами: «это — сюда, потом туда»; повернутые спиной к несложному механизму, которым они пользовались, и лишенные возможности жестикулировать, они ничего не могли объяснить, не могли они объяснить своего решения задачи и по схеме этого механизма; 3) давали правильное словесное объяснение.

Этим данным своего исследования А. Рей дает неправильную в основе теоретическую интерпретацию. Для Рея начальные ступени в развитии практического действия детей выступают проявлением биологической формы интеллекта. Поэтому Рей, как и Боген, охотно сравнивает между собой интеллект ребенка и интеллект обезьяны. С точки зрения Рея, практические интеллектуальные действия детей приобретают человеческие черты только в результате овладения ими речью. Но речь не сразу преобразует действия детей. Поэтому, по мнению Рея, поведение ребенка от 4 до 5 лет очень напоминает поведение низших обезьян, а поведение антропоидов сближается с поведением детей от 5 до 6 лет. Только после этого

[1] По трудности задачи предъявлялись в следующей последовательности: достать предмет при помощи простейших средств (становясь на стул, взяв палку); догадаться самому изготовить нужное средство (сделать крючок из гибкой проволоки, лежащей возле банки, и достать им находящийся в банке предмет); использовать несложный механизм; наконец, решить простейшие задачи по динамике (заполнить промежутки для передачи толчка) и по статике (восстановить равновесие).

возраста разумные практические действия детей полностью «социализуются» и приобретают характер истинно человеческой разумной деятельности, которая опосредуется уже не чувственно отражаемыми физическими структурами, но «суперструктурами», устанавливающимися в речевом плане. Эти выводы Рея основываются на неправильном, предвзятом подходе к оценке фактов поведения ребенка, исходящем из теоретических взглядов Ж. Пиаже, который, как известно, пытается вывести все психическое развитие ребенка из факта речевого общения детей со взрослыми. К совсем другим выводам приводят исследования разумных практических действий детей, проведенные советскими авторами.

Практические интеллектуальные действия детей, как устанавливают исследования советских авторов[1], уже на самых ранних ступенях развития носят специфически человеческий характер. Это определяется тем фактом, что ребенок окружен с первого дня своей жизни человеческими предметами — предметами, являющимися продуктом человеческого труда, и прежде всего практически овладевает человеческими отношениями к этим предметам, человеческими способами действия с ними. Как показывают данные, полученные П. Я. Гальпериным, подробно изучавшим развитие у детей действия с простейшими предметами-«орудиями», ребенок дошкольного и даже преддошкольного возраста справляется не только с употреблением уже известных ему орудий и средств, но способен самостоятельно овладевать новыми для него «орудийными» операциями, подчиняя свое действие объективным свойствам предмета, используемого им для решения той или иной практической задачи. Как показывает исследование А. В. Запорожца, даже у глухонемых детей, еще не обучавшихся языку, их практические интеллектуальные действия вовсе не похожи на действия животных и обладают явно выраженными чертами подлинно человеческой разумности. Основой развития специфически человеческих практических действий у ребенка является прежде всего тот факт, что ребенок вступает в практическое общение с другими людьми, с помощью которых он только и может удовлетворить свои потребности.

Именно этот специфически человеческий характер всей деятельности ребенка, и в частности его интеллектуальных действий, является той практической основой, на которой строится и само речевое его развитие. Это не значит, конечно, что развитие речи в свою очередь не видоизменяет разумных практических действий ребенка. Роль речи чрезвычайно велика, речь, слово, оформление, обобщение объективных свойств и соотношений предметов, с которыми ребенок сталкивается в определенных условиях, дают возможность перенести найденный им способ действия в другие, существенно сходные условия, хотя они могут быть вместе с тем резко отличны от первых по своим внешним, непосредственно чувственно воспринимаемым, «поверхностным» признакам. Эта роль речи, однако, в свою очередь опирается на практику самого ребенка.

Особенно ярко выступает специфичность разумных практических действий ребенка по сравнению с интеллектуальными действиями животных, в изучении тех мотивов, которые побуждают его к действию, и тех целей, которые он себе ставит.

---

[1] Работы П. П. Блонского и Л. С. Выготского, посвященные изучению детского мышления, С. Л. Рубинштейн проанализировал в первом издании «Основ общей психологии» (М., 1940) и потому здесь не повторяет свой анализ (подробнее об этом см. в послесловии к настоящему изданию). *(Примеч. сост.)*

В опытах Аснина, который ставил перед детьми задачи того же рода, что и задачи В. Келера на «практический интеллект», с некоторыми из задач не справились дети 5—6-летнего возраста, хотя малыши 2—3 лет их легко решали. Видоизменяя условия опыта (например, оставляя испытуемого одного в комнате, вводя в опыт второго ребенка и т. п.), экспериментатору удалось показать, что эта мнимая «неспособность» детей справиться с задачей в ряде случаев зависит от того, что для шестилетнего ребенка задача, например, достать предмет с помощью палки вообще не представляется задачей: ведь палкой достанет каждый. Действительная цель, которую ставит перед собой ребенок, — это не просто овладеть данным предметом любым способом, но именно решить задачу, т. е. показать, что он может справиться с затруднением, обнаружить ловкость и т. п.

Мышление у ребенка естественно зарождается в самом восприятии действительности, с тем чтобы затем все более выделиться из него. Перед ребенком мелькает множество впечатлений. В зависимости от их яркости, соответствия потребностям ребенком нечто в них выделяется. Ребенок начинает замечать некоторые качества, которые определяют то, что он воспринимает. Это выделение определенных качеств неизбежно связано с непроизвольным абстрагированием от множества других, которые остаются вне поля зрения ребенка.

Первые обобщения ребенка

Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок при восприятии выделяет одни стороны и отвлекается от других, подводит к первому элементарному, непроизвольному «обобщению». Обобщение сначала совершается в переносе действия с одного предмета на другой, который выполняет в действии ту же функцию. Это обобщение нуждается для своего оформления в слове. Когда в первом «возрасте вопросов» ребенок, переходя от одного предмета ближайшего окружения к другому и переводя вопрошающий взгляд от этих предметов к окружающим его взрослым в поисках наименования предметов, обращается к старшим с вопросом «что это?», он в наименовании предметов в слове обретает форму существования для своих первых «понятий» о вещах.

Овладевая словом, ребенок начинает «обобщать», перенося уже не только непосредственное действие, но и слово с одного предмета на другой. Но сначала каждая сколько-нибудь занимательная, привлекающая внимание ребенка черта, сплошь и рядом вовсе не существенная, может послужить толчком для «обобщения» или переноса слова с одного предмета на другой. В результате создаются первые, порой самые причудливые «классификации», первые зачаточные, очень неустойчивые группировки предметов в «классы».

Так, словом «ябоко» называется яблоко и красное яйцо; это же название переносится на красный и желтый карандаш, любой круглый предмет, щеки. Словом «ва» обозначаются плюшевая собачка, живая кошка и меховая шуба, т. е. все, имеющее мех. Пила, гребенка, машина, палки называются одним словом — «трля». «Даны» — звонок, звон, часы, телефон, колокольчик, вообще все, что издает звук[1].

Ребенок, о котором сообщает Ф. Кейра, называл лай собаки кашлем, а треск огня в камине — лаем; другой ребенок (которого наблюдал И. Тэн) слово «фафэ» (от chemin de fer),

---

[1] См.: *Менчинская Н. А.* Вопросы развития мышления ребенка в дневниках русских авторов // Ученые записки Гос. ин-та психологии. М., 1941. Т. III.

примененное сначала к паровозу, перенес на кипящий кофейник и стал затем переносить на все, что шипит, шумит и дымит. Один ребенок обозначал словом «ключ» все блестящие предметы, другой употреблял слово «апа» (шляпа) для обозначения всего, что имело какое-нибудь отношение к голове, в том числе и головную щетку. Другой ребенок называл звезду глазом, а ребенок Романеса называл звездой все, что светится, — свечку, пламя газа и т. д.

Эти первые «обобщения», выражающиеся в переносе действий и употребляемых слов на разные предметы, сначала никак не означают, что ребенок сознательно выделяет общее как тожественное в различном. Он сначала попросту не замечает многих различий и непосредственно ассимилирует объединяемые словом предметы.

Однако с расширением употребления слова посредством его переноса на новые предметы с этим зачаточным «обобщением» вскоре сочетается обратный процесс — постепенного сужения круга предметов, на которые распространяется слово, и тем самым ограничение и уточнение, «специализация» его значения.

Тожество и различие объективно неразрывно связаны между собой. Перенося слово с одного предмета на другие, ребенок благодаря упрощающему и абстрагирующему характеру своего восприятия отожествляет объективно различные предметы, еще не осознавая их различий. Но пока он не осознает различий, он, фактически отожествляя или, точнее, непосредственно ассимилируя различные предметы, еще не осознает и общего между ними как тожественного. Точно так же, объединяя одни предметы одним, а другие — другим словом, ребенок фактически различает разные предметы, но сначала он при этом вовсе не осознает того общего, что их объединяет. При сопоставлении различных предметов, которые отнесены при первичной «классификации», заключенной в самом наименовании вещей, к разным «классам», ребенок в первую очередь подмечает различия, и ему труднее найти общее, которое в данном случае должно быть осознано как тожественное в различном.

В возрасте 3 года 6 мес Сана Н. просит: «Мама, давай играть, что разное, что не разное» (28/II 1935 г.). Процесс сопоставления и сравнения представляет для нее, очевидно, определенный интерес. Это для нее занимательная «игра», в которой у нее под руководством взрослых формируется умение наблюдать и, наблюдая, сопоставлять, сравнивать и различать. В самой формулировке своей просьбы поиграть Сана подчеркивает «разное»; тожественное или сходное для нее лишь «не разное». И в ходе дальнейшей «игры» обнаруживается, что Сана по преимуществу отмечает «разное» у различных предметов и затрудняется найти в них «одинаковое».

В возрасте 6 лет 6 мес Сана Н. уже хорошо справляется с задачей указать при сопоставлении двух предметов как «одинаковое» или общее, так и «разное». Но при этом, проявляя уже известную способность к наблюдению за собственными мыслительными операциями, Сана делает любопытное замечание: «Мама, а разное мне легче увидеть, чем одинаковое: это я давно умею. А находить одинаковое интересно, но оно одинаково, но не совсем». (Из неопубликованного дневника А. М. Леушиной. Запись от 17/I 1938 г.)

На этой стадии развития отыскание различий расширяет кругозор; оно знаменует более полное восприятие конкретного содержания реальных явлений.

Это не исключает, однако, того, что, впервые овладевая словом, ребенок, перенося его с предмета на предмет и обозначая им целую группу предметов, уже находит общее «одинаковое», так же как он вместе с тем находит и разное, поскольку он, объединяя группы однородных предметов одним общим наименованием, разные группы предметов обозначает разными наименованиями.

«СИТУАТИВНОЕ» МЫШЛЕНИЕ РЕБЕНКА

Мышление ребенка зарождается и развивается сперва в процессе наблюдения, которое является не чем иным, как более или менее целенаправленным мыслящим восприятием.

Наблюдение ребенка сначала ограничено немногими особенно привлекательными для него чертами, и самые направления, по которым оно движется, немногочисленны, но в пределах доступной ему сферы наблюдения ребенка бывают часто на редкость богаты и тонки. Вопреки очень распространенной точке зрения даже совсем маленький ребенок может иногда очень долго и чрезвычайно сосредоточенно рассматривать привлекшие его внимание предметы; с редкой зоркостью замечает он иногда почему-нибудь интересные для него яркие детали, которые легко ускользают от внимания взрослых.

Так, еще Дж. Селли приводил пример мальчика 2 лет 11 мес, который, проехав во время путешествия по двум разным линиям железной дороги, обратил внимание своей матери на ускользнувшие от нее различия в устройстве рельсов на обеих линиях. Известно также, как дети, заинтересовавшись вдруг паровозами, трамваями или автомобилями, поражают окружающих своими указаниями на множество мелких различий, которые они подмечают.

Собственно мыслительная деятельность в процессе наблюдения выражается прежде всего в сопоставлении и сравнении. Вещи познаются сначала путем сравнения. Сравнивая, сопоставляя, ребенок прежде всего устанавливает сходства и различия непосредственно воспринимаемых качеств. Но этим не может ограничиться осмысливание воспринимаемой действительности. Практические потребности делают необходимым для ребенка узнавание окружающих его *вещей*, предметов. Между тем эти предметы изменяются. Мать, которую ребенок привык видеть в домашнем платье, появляется при выходе из дома в другой одежде, в которой ребенок видит ее реже и к которой он не привык. Наблюдая эти изменения, ребенок с неизбежностью приходит к необходимости различать тожественную *вещь* и изменяющиеся *свойства*, которыми она обладает.

Самое обозначение свойств приобретает большее и более объективированное значение. Растет их место в речи ребенка и преобразуется их значение. Сначала соответствующие слова (горячо, мокро и т. п.) выражали по преимуществу аффективные состояния ребенка, сейчас они начинают обозначать свойства предметов.

Свойства вещей, как известно, проявляются в их взаимоотношениях с другими вещами; через посредство этих отношений лежащие в их основе свойства вещей и выявляются. Эта взаимосвязь свойств и отношений сказывается и в ходе развития детской мысли, иногда очень курьезно в ней обнажаясь, причем сначала свойства еще сливаются с функциональным отношением.

Наташа Ш., увидав во время прогулки на набережной Невы пушку, спрашивает мать: «Мама, это пушки?» — «Пушки». — «Они стреляют?» — «Нет». — «Значит, сейчас они не пушки; они потом были пушки».

В процессе наблюдения ребенок неизбежно наталкивается на один факт, имеющий особенно большое значение для развития его мыслительной деятельности. Наблюдая окружающее, он не может не подметить известной регулярности в следовании друг за другом некоторых явлений. Эта регулярность еще очень далека, конечно, от закономерности. Ребенок не осознает обобщенной необходимой связи между явлениями; он сначала лишь подмечает привычный порядок

их следования или, точнее, постоянную связь между ними (так как порядок сначала почти не осознается ребенком).

Так, ребенок рано замечает, что за тем, как мать наденет шляпу, следует прогулка; за накрытием стола следует еда. Наступление одного из этих событий вызывает ожидание следующего. Эта последовательность двух явлений объективно вовсе не всегда выражает наличие между ними прямой причинной зависимости, и — вопреки теории Д. Юма — создающиеся на этой основе ассоциативные связи сами по себе вовсе не порождают у ребенка представления о причинности. Его, скорее, порождает практический опыт ребенка и наблюдение тех изменений, которые производят действия окружающих его людей и его собственные. Не автоматическое повторение одних и тех же событий в одной и той же последовательности, а изменения, происходящие в окружении ребенка в результате действий его и окружающих его людей, и прежде всего те особенно привлекающие его внимание изменения, которые направлены на осуществление его желаний, — порождают у ребенка первое представление о причинности. Из действий людей черпает ребенок свои первые представления о причинности. Они порождают у ребенка не просто ассоциацию представлений, а представление о действенной — причинной — связи реальных событий.

Нарушение привычной последовательности привлекает внимание, вызывает недоумение и порождает потребность в объяснении. Удивление и вопрос, чувство непонятности и потребность в объяснении могут вообще возникнуть лишь тогда, когда нарушен обычный порядок. Они, значит, предполагают уже сложившееся представление о каком-то привычном порядке.

Начало активной мыслительной деятельности ребенка

Нарушение привычного порядка, вызывающее впервые остро ощутимое чувство недоумения, порождающее стремление понять, является исходным моментом новой, особенно активной умственной деятельности ребенка. Этот новый этап открывается периодом вопросов. Он относится обычно приблизительно к четвертому году жизни ребенка.

С момента овладения речью, перенося обозначающие тот или иной предмет слова с одного предмета на другой, группируя, «классифицируя» их таким образом, наблюдая сходства и различия между ними, отношения и связи, которые обнаруживаются в их последовательности, ребенок в сущности непрерывно занят направляемым взрослыми первичным упорядочением доступного ему мира или, точнее, своего представления о нем. И вот, когда у ребенка в какой-то мере сложилось уже представление о некотором, ставшем ему более или менее привычным, порядке в окружающем его мире, когда у него установилась какая-то «классификация» окружающих его вещей и накопился некоторый запас наблюдений об обычной последовательности событий, — тогда-то и наступает для ребенка замечательная пора неожиданных, совсем новых переживаний, с которых начинается особо интенсивная жизнь пробуждающегося в нем мыслящего существа. У ребенка впервые пробуждается сознание непонятности того, что он воспринимает, и зарождается потребность в *объяснении* и стремление *к пониманию*.

Основываясь на накопившихся наблюдениях и знаниях, ребенок пытается иногда сам найти объяснение тому, что он наблюдает; однако тонкая сеть объяс-

нений, которую он пытается накинуть на мир, чтобы его понять и им овладеть, рвется как паутинка каждый раз, как он делает новый шаг за пределы своего маленького, уже привычного ему, детского мирка. Тогда ребенок обращает вопрошающий взор на окружающих. У них он ищет ответа на встающие перед ним вопросы.

С чувства или осознания непонятности, в результате которого перед ребенком встают вопросы, раскрываются противоречия и возникают «проблемы», начинается активная мыслительная деятельность — обдумывания, рассуждения, размышления.

Сначала некоторая мыслительная работа — обобщения, классификации и т. п. — совершалась более или менее автоматически. Когда ребенок начинает осознавать нарушение привычного порядка, наталкивается на противоречия, вопросы, проблемы, нужна уже активная мыслительная деятельность, для того чтобы сознательно их разрешить.

В дальнейшем впечатления примелькаются. Став привычным, многое, и не будучи понятым, покажется понятным; став обыденным, оно перестанет удивлять. Но сначала все возбуждает удивление и все вызывает вопросы. Перескакивая с одного предмета на другой и как бы норовя обогнать друг друга, вопросы ребенка устремляются на все, что ни мелькнет перед его взором.

Вопросы ребенка чрезвычайно многообразны. Среди них, естественно, имеются и вздорные, порожденные отсутствием у него элементарных знаний и незрелостью его ума. Но в основном они свидетельствуют о любознательности ребенка, о его живых *познавательных* интересах.

Приводим из неопубликованного дневника Туровской-Михайловой вопросы дочери ее Эльзы в возрасте от 4 лет 2 мес до 5 лет 9 мес.

4 года 3 мес: Когда человек умирает, то остается одно тело и больше ничего?

4 года 10 мес: Мама, когда Пушкин начал писать стихи? — Почему это тебя интересует? — Да потому, что я хочу быть поэтом, так мне нужно знать, когда начинать. Что такое солнце и звезды? Из чего они сделаны, из земли?

4 года 11 мес: А деревья тоже болеют или нет? А можно измерить, какой высоты небо? А как это — бесконечно? — Без конца. — Расскажи, как это. Как это — нет конца? Эльза спрашивает, откуда взялось озеро? — Я ей объясняю. — А откуда взялась вода? Откуда взялась первая вода?

5 лет: Откуда взялась земля, первая земля? Откуда все взялось? Тебя выродила бабушка, а бабушку ее мама, а кто первый выродил? Пушкин долго думал свои стихи?

5 лет 2 мес: А что больше, солнце или звезды? А что красивее, грустное или веселое? Лежит в постели и говорит: «Если я день прожила, то к смерти уже ближе на один день».

5 лет 3 мес: А как сосчитать листья на дереве? А сколько капель воды в дожде? Как человек ходит и говорит? Я этого не понимаю и не могу понять, как человек сделан вообще. Как кукла говорит «мама», «папа», это понятно, у нее аппарат такой есть. А у человека тоже аппарат?

5 лет 4 мес: Если Земля вертится, то мы можем быть завтра на том месте, где Кавказ, или нет? А как солнце, — оно тоже вертится? А звезды? Какие они? Что больше вертится, мы или солнце? А звезды умирают или живут всегда? − Я вяжу салфетку. Эльза спрашивает: «Может ли человек до своей смерти вывязать кусок отсюда до Ленинграда?»

5 лет 5 мес: Я читала Эльзе некоторые места из Мюнхаузена. Эльза спрашивает меня: «А почему Мюнхаузен так врал? Что у него, мать или отец врали? Ведь так просто не начал же он врать, так кто же у него врал?»

5 лет 6 мес: А все-таки я хочу добиться, как произошел мир. Ведь раньше была бесконечность и не было ни кустика, ни земли и ничего. А как же потом все это стало? Нет, я должна добиться, как все это стало.

Эти вопросы пятилетнего ребенка ярко обнаруживают, какая активная работа мысли совершается в маленькой его головке. Вместе с тем обычные вопросы детей этого возраста свидетельствуют о подвижности их интересов, выражающихся в большом количестве вопросов и резких переходах от одного к другому. Подвижность, неустойчивость познавательных интересов обычно типична для ребенка, мысль которого еще ограничена рамками восприятия. Каждый вопрос так же быстро исчерпывается, как и быстро возникает; сама тематика наблюдения весьма ограниченна. По своему содержанию вопросы детей по преимуществу относятся к непосредственно данной наглядной ситуации и порой прибегают к сопоставлению ее с другими наглядными ситуациями, привычными или поразившими ребенка. Материал вопросов черпается по преимуществу из ближайшего окружения. Центральное место обычно занимают резко действенные элементы окружения — люди и животные. Все это характерно для мысли, функционирующей внутри восприятия: она направляется на наглядную ситуацию ближайшего окружения и обращена по преимуществу к действию; носители действия вызывают особый интерес.

Пробуждение более сознательной мыслительной деятельности приводит ребенка к необходимости различать не только вещь и ее свойства, но и уже к более сознательному различению существенных и несущественных свойств. Это важный шаг в умственном развитии ребенка.

Маленькая Наташа Ш. (4 года 3 мес) гуляет с матерью по набережной Невы. Пробегает собака. Наташа: «Мама, а все собаки — собаки?» — «Все». — «И большие и маленькие?» — «Да, все». — «Мамочка, как это интересно, что все собаки — собаки; тебе интересно, да?» — «Очень интересно». — «Мама, а ты человек?» — «Человек». — «А я?» — «И ты человек». Задумывается. Затем: «Мама, а если собаку постричь, сзади валенки надеть, а впереди перчатки… нет, нет, она — не человек».

Дети, для которых внешние признаки имеют решающее значение, мальчика или девочку обычно определяют по одежде. Одна девочка на вопрос, близнецы ли они с братом, ответила: «Нет, мы были близнецы», имея в виду то время, когда ее брат (в действительности ее близнец) носил еще платьице; с тех пор как он надел штанишки, он перестал в ее представлении быть близнецом. В вышеприведенном разговоре Наташа Ш. делает мысленно попытку отожествить собаку с человеком, соответственно ее нарядив, но она сейчас же сама отвергает эту попытку: одежда (валенки, перчатки и т. п.) для нее уже несущественный признак, по крайней мере при сопоставлении человека и собаки. Некоторые сомнения вызывает еще вопрос о значении размеров. «Мама, а все собаки — собаки?» — «Все». — «И большие и маленькие?» Но ребенок легко уже принимает то положение, что рост, размеры несущественны для определения собаки. При изменении некоторых свойств предмет, оказывается, не перестает быть тем же, чем он был. Ребенок делает этот фундаментальный вывод и с вполне оправданным интересом останавливается на своем открытии: «Мамочка, как это интересно, что все собаки — собаки. Тебе интересно, да?» И ребенок прав: это действительно интересно, это целое открытие: ребенок открывает *тожество* предмета при изменении его свойств: и большие и маленькие собаки — собаки. Ребенок теперь лишь осознает тожество как *общее* в различном. У него начинает выкристаллизовываться первое, еще смутное, представление о тожественной *основе* разнообразных и изменчивых явлений, начинает вырисовываться абрис будущего понятия *субстанции*. Теперь собственно, а не тогда, когда в год-полтора он впервые узнает наименование вещей, которые сначала вовсе не являются наименованиями, обозначениями в полном смысле слова и не осознаются как «существительные», собственно теперь ребенок овладевает *понятием*, по крайней мере, в его элементарной рассудочной форме. Это проявляется в том, что ребенок уже может не только обозначить общим именем разные предметы, но и подвести предметы, обозначенные разными именами, под одно общее понятие.

На этой ступени развития у ребенка идет овладение элементарными отношениями между понятиями — в частности отношением подчинения более частного более общему.

Обобщения у дошкольника и понимание им отношений

В течение дошкольного периода обобщения у ребенка проходят довольно значительный путь развития.

Для того чтобы в этом убедиться, стоит сопоставить ответы, которые давала Наташа Ш. на один и тот же вопрос на 3-м, 4-м, 5-м и 6-м годах.

Наташе 2 года 4 мес, она здоровая, румяная девочка, много, хотя и неправильно говорит. Сегодня я спросила Наташу: «Что такое мама?» Она посмотрела на меня, залилась смехом и, тыча в меня пальчиком, повторяла: «Вот мама, вот мама». Тогда я сказала: « А вот придет к нам чужая девочка, у которой нет мамы, и спросит она тебя, что такое мама, как ты ей объяснишь?» Наташа смотрит с недоумением, трудно ей представить, что у девочки может не быть мамы, и говорит: «Мама, вот мама», — показывая на меня.

Я задала Наташе вопрос, как объяснить, что такое мама, когда ей было 3 года 5 мес. Не задумываясь, она сказала: «Мама это ты, Анна Петровна, у нее девочка — это я».

В 4 года 4 мес на вопрос, как объяснить, что такое мама, Наташа ответила: «Мама — это никогда не стирает, все пишет».

В 5 лет 6 мес я снова спросила Наташу, что такое мама. «Мать? — переспросила она и ответила: — Мать — это женщина, которая рожает детей». Тогда я спросила: «Имеет детей или рожает?» — «Нет, — уверенно ответила она, — рожает, а не имеет. Иметь можно чужих детей. Вот Эмма имеет меня, а она не мать. Мать — кто рожает детей».

Ребенок начинает в этом возрасте подмечать относительность некоторых свойств и положений — момент очень существенный в развитии мышления. В этом отношении можно констатировать, однако, значительные индивидуальные различия и большую зависимость от того, насколько близка ребенку соответствующая сфера отношений.

Маленькая Леля С. (2 года 1 мес), рассматривая фотографии, заявляет: «Я мамина дочка, а бабина учка (внучка), Оина пьемянница (Олина племянница)».

Сана Н. (2 года 8 мес) с трудом мирится с мыслью, что, как говорит ей мать, «бабушка — это мама папы, а баба Оля — мама мамы», и упорно возражает: «У мамы не бывает мамы, у папы не бывает мамы».

В 3 года 9 мес Сана Н., впервые побывав в квартире этажом ниже, по возвращении домой заявляет: «Мы по ихнему потолку ходим. Здесь красной краской, а у них белой краской. А под краской, под этой (показывает на окраску пола), белый потолок. Он у них потолок, а у нас пол. Он один и тот же у них и у нас, только у них выкрашен белой краской» — «Как же один и тот же?» — спрашивает мать. «Один и тот же, но у них он потолок, а у нас пол. А у них тоже свой пол есть. Вот как интересно придумано».

В. Штерн также приводит подобные примеры. Ева, дочурка Штерна, уже в возрасте 3 года 8 мес на замечание отца, что суп пересолен, отвечала: «Для меня он не пересолен». <...>

Все эти факты с большой ясностью показывают, что первые проблески понимания относительности появляются у ребенка очень рано, хотя вообще сколько-нибудь совершенное понимание отношений и относительности несомненно представляет серьезные трудности для детского ума.

Согласно Ж. Пиаже, понимание относительности недоступно детям на протяжении всего дошкольного периода и начала школьного.

Основные выводы своего исследования по этому вопросу Пиаже резюмирует следующим образом: ребенок 7—10 лет не понимает, что некоторые понятия, явно относительные для

взрослого, представляют отношение по крайней мере между двумя предметами. Так, он не понимает, что брат должен быть необходимо чьим-то братом, или что предмет должен быть необходимо слева или справа от чего-нибудь, или что часть необходимо составляет часть целого. Он рассматривает эти понятия как существующие сами по себе, абсолютно. Или еще: он определяет семью не по отношению родства, соединяющего его членов, а по занимаемому пространству, по непосредственной точке зрения, которую он усвоил, видя свою семью сгруппированной вокруг него в одной квартире. В возрасте 9—10 лет, когда дети умеют сказать, что иностранцы — это люди из других стран, они еще не знают, что сами являются иностранцами по отношению к этим людям. Дети сплошь и рядом не способны понять, утверждает Пиаже, что «Швейцария в одно и то же время лежит к северу от Италии и к югу от Германии: если она на севере, то она не на юге. Таким образом, страны света имеют для детей абсолютное значение». Оставаясь в силу своего эгоцентризма в области непосредственно данного, ребенок рассуждает лишь о единичных случаях; предметы берутся им вне связи с другими. Не умея понять взаимность или относительность понятий, ребенок тем самым не в состоянии их обобщить. Для Пиаже это центральный факт, определяющий специфическую «логику ребенка» и делающий для него недоступной логику научного мышления. Лишь с 11—12 лет ребенок, согласно Пиаже, преодолевает синкретизм в плане словесного мышления и оказывается в состоянии овладеть относительными понятиями.

В общей трактовке детского мышления как эгоцентрического и синкретического Пиаже, мы полагаем, слишком абсолютизирует данные о реальных трудностях понимания у детей относительности.

Понимание или непонимание относительности не является абсолютным свойством детского ума. Оно, несомненно, представляет вообще сравнительно большие трудности для детей, но оно может быть доступным в одной и одновременно недоступным в другой сфере отношений. Оно более доступно там, где речь идет об отношениях в наглядной ситуации, и оно становится менее доступным с переходом в абстрактный план.

Ребенка в «возрасте вопросов» (около 4 лет) живо интересуют причины явлений, происхождение вещей, и там, где у него есть уже некоторые знания, он даже не без критики воспринимает те иногда не совсем точные сведения, которые взрослые считают возможным сообщать маленьким. Увидев на реке снег, Наташа Ш. (4 года 3 мес) спрашивает мать: «Мама, из чего снег?» — «Из воды». — «А как?» — «Замерзла — и снег». — «Неправда, тогда лед. Не знаешь, не нужно детям объяснять».

Как маленький «исследователь» с живыми познавательными интересами, ребенок, пристально наблюдая, открывает замечательные свойства вещей.

Дж. Селли сообщает о мальчике, которого занимал вопрос: «Почему в воде не делается ям, когда я опускаю в нее руку?». У этого мальчика вызывало недоумение несоответствие опыту, почерпнутому из обращения с твердыми телами. Аналогичные вопросы занимали и Сану. Но ее наблюдения в этом отношении были уже обширны, когда за обедом она стала обсуждать вопрос о непроницаемости твердых тел. Сана (4 года 6 мес): «Мама, вот моя рука (протягивает ее). Я хочу другую руку протолкнуть туда (показывает) и не могу, останавливаюсь. Я сделаю так (убирает руку), и моя другая рука вон как далеко вытянулась. Сделай, мама, ты. Ну-ка, пройди рукой за меня». Мать упирается рукой в Сану. Сана: «Видишь, и не можешь». Отодвигается. Мать свободно продвигает руку. «А вот молоко, — продолжает Сана, — так по-другому. Смотри, смотри, я ткнула ложкой, а ложка через молоко прошла. И вода так же, мама. Смотри, а воздух — здесь ведь воздух, а я куда хочу, туда и двигаюсь. И сахарный песок также. Я суну в него ложку — она войдет. Вот интересно. Правда, мама?» И это в самом деле интересно. Опираясь, конечно, на сообщенные ему взрослыми сведения, ребенок здесь посредством ряда сопоставлений сознательно упорядочивает свои знания о существенных свойствах твердых, сыпучих, жидких и газообразных тел.

Умозаключения ребенка и понимание им причинности

Активные процессы сознательного обдумывания, размышления, рассуждения включают уже все стороны, моменты, аспекты мыслительной деятельности.

Данные наблюдения детей говорят о том, что ребенок рано начинает делать «выводы». Было бы неправильно отрицать у детей дошкольного и даже, может быть, преддошкольного возраста возможность делать некоторые «умозаключения»; но было бы совершенно неосновательно приравнивать их к умозаключениям взрослых, в частности к тем формам умозаключения, которыми пользуется научное знание.

Н. А. Менчинская в дневнике приводит ряд умозаключений своего сына.

Мальчику в возрасте 2 лет 8 мес сказали, что во время демонстрации только большие ходят на Красную площадь, Саша сделал самостоятельное заключение: «Улев — босей, он мозет туда ходить» (Улов — название для большой игрушечной лошади).

В возрасте 2 года 10 мес Саше было сказано о том, что детям нельзя есть копченую рыбу, в ответ на это он заявил: «Я узе босей, я высе тебя, высе папы, высе бабуськи, высе Вали, высе Воли, я босей, я мозю босюю либу… есть».

В. Штерн приводит ряд умозаключений своих дочерей Гильды, Евы и сына Гюнтера. В возрасте 2 лет 6 мес Гильда спрашивает мать, вместо няни Берты подающую ужин: «Берта ушла?» Весьма сомнительно, имело ли здесь место умозаключение, т. е. Гильда пришла к своему вопросу, конечно, не в результате рассуждения: раз мать подает ужин, значит, няня Берта, которая обычно это делает, ушла. Скорее, ужин напомнил ребенку о няне, и отсутствие ее вызвало вопрос: она ушла?

Ева в том же возрасте, увидев на балконе веревку, протянутую вдоль перил, спросила: «Зачем это здесь — для белья?». В этом случае, очевидно, совершается перенос целостной ситуации по сходству предмета. Предмет как бы еще не отделяется от определенной ситуации его применения; он еще не имеет множественных функциональных значений. Другой пример: Еве запрещают трогать руками сахар, лежащий в сахарнице. Она возражает: «Руки у меня не грязные». В этом ответе тоже виден перенос ситуации. Для нее запрет трогать руками сахар может иметь единственное обоснование: грязные руки.

В наблюдениях С. Исаакс отмечен такой факт. Отец рассказывает сказку маленькой Урсуле (3 года 7 мес) и говорит: «Птица сказала: “Доброе утро, Урсула”. Девочка поморщилась и ответила: “Разве это был попугай?”». В другой раз она сказала: «Я нынешнее лето называю зимой». — «Почему?» — «Солнечно и холодно». Правильная мысль о существенных сходствах и различиях всецело вытекает из переноса наглядных ситуаций. Другой воспитанник С. Исаакс в возрасте 5 лет 1 мес утверждал, что вместо крутой лестницы можно было бы сделать более пологую, если бы иметь больше места с задней стороны. Здесь то же правильное заключение основано на сопоставлении наглядных ситуаций. Это собственно еще лишь предыстория умозаключающего мышления. Но вскоре появляются у детей и настоящие умозаключения. Ряд ярких примеров подлинных умозаключений у детей 4—6 лет приводит Исаакс в своей работе об умственном развитии детей[1], они приводятся также в специальных работах, посвященных детскому умозаключению. Так, Т. Эрисман сообщает о следующих умозаключениях своего сына. Мальчик в возрасте 4 лет 6 мес обращается к отцу: «Папа, небо больше, чем земля, да, да, я знаю это. Потому что Солнце больше, чем Земля (это он узнал от взрослых еще прежде), а Вера (старшая его сестра) только что мне показала, что небо больше, чем Солнце». А через 3 месяца летом после прогулки у ручья: «Камни тяжелее, чем лед». — «Откуда ты это знаешь?» — «Потому что лед легче воды; они в воде идут ко дну». Этот ребенок сопоставлял наглядные ситуации своего опыта и сведения о предметах, полученные им от взрослых.

---

[1] См.: *Isaacs S.* Intellectual Grouth in Young Children. N. Y., 1930.

Вышеприведенные факты ярко вскрывают особенности типичных для дошкольника умозаключений. Его мысль функционирует еще внутри восприятия. Поэтому его умозаключение сплошь и рядом совершается посредством переноса целых наглядных ситуаций; заключение идет от единичного факта к единичному факту.

Для характеристики специфической формы этих детских умозаключений, господствующей в дошкольном возрасте, В. Штерн ввел термин *трансдукция*, отличающий ее как от индукции, так и от дедукции. Трансдукция — это умозаключение, переходящее от одного частного или единичного случая к другому частному или единичному случаю, минуя общее. Трансдуктивные умозаключения совершаются на основании сходства, различия или по аналогии. Отличает их от индукции и дедукции отсутствие общности. Пиаже правильно отметил, что Штерн дал лишь описание, а не объяснение трансдукции. Отсутствие обобщения в трансдукции есть в действительности не первичная, не определяющая ее черта. Ребенок в трансдукции не обобщает, потому что и поскольку он не может вычленить существенные объективные связи вещей из случайных сочетаний, в которых они даны в восприятии. В трансдукции сказывается ситуационная привязанность мышления дошкольника. Но трансдукция никак не является все же единственной ведущей формой умозаключения у дошкольника. Развитие форм детского мышления неотделимо от развития его содержания, от ознакомления ребенка с конкретной областью действительности. Поэтому появление более высоких видов умозаключения происходит вначале, так сказать, не по всему фронту интеллектуальной деятельности, а отдельными островками, в первую очередь там, где знакомство ребенка с фактами, связь его с действительностью оказывается наиболее глубокой и прочной. Данные опытов Пиаже, условия которых нарочито препятствуют возникновению обобщения и требуют в сущности для своего объяснения готовых теоретических познаний, естественно отсутствующих у дошкольника, не могут служить основанием для признания трансдукции единственной или господствующей формой детского рассуждения. А. В. Запорожец и Г. Д. Луков в своем исследовании рассуждения дошкольника констатировали, что там, где мышление ребенка получает более прочную основу в практическом знакомстве с действительностью, рассуждение его основывается на известных обобщениях и приобретает индуктивно-дедуктивный характер[1].

Элементарные причинные зависимости рано подмечаются детьми, как о том свидетельствуют многочисленные наблюдения. В исследовании Исаакс отмечаются многочисленные яркие случаи правильного понимания причин и следствий ее воспитанниками. Так, Дан (4 года 3 мес) указывает своим товарищам, что бесполезно кричать авиатору, чтобы он снизился; авиатор их не услышит, потому что машина шумит. Тот же мальчик в возрасте 5 лет 9 мес, починяя свой велосипед, очень толково объясняет свои действия. Другой пример. Когда возник вопрос о том, может ли вода, налитая в нижнее дупло дерева, вытечь через верхнее дупло, то воспитанник Исаакс Христофор (5 лет 11 мес) отвечает: «Только если применить давление». Урсула (4 года 10 мес) критикует замечание взрослых; она рассказывает матери: «Какую глупость сказала мама Мери,

---

[1] См.: *Запорожец А. В., Луков Г. Д.* Развитие рассуждений у ребенка младшего школьного возраста // Научные записи Харьковского гос. пед. ин-та. 1941. № 76 (на укр. яз.).

а также мисс Томас, когда я была в саду. Однажды, когда вы не так скоро пришли за мной, я не хотела одеваться. Она сказала: “Ваша мама опаздывает, не так ли? Если вы оденетесь, она придет скорей”. И мисс Томас поддержала. Но ведь от этого ничего не ускорилось бы, ведь ты была в автобусе. Разве это не глупо? Это не могло ускорить». Девочка понимала, что нет причинной связи между этими явлениями.

Однако нельзя, конечно, приписывать ребенку-дошкольнику обобщенное понимание сложных причинных зависимостей. По данным Ж. Пиаже, когда ребенок начинает интересоваться причинами, он, указывая причины явлений, для каждого частного случая приводит свою причину: камень, опущенный в сосуд с водой, поднимает уровень воды, потому что он тяжелый, дерево — потому что оно большое или даже потому что оно легкое, и т. д. Ссылка в каждом частном случае на частную причину означает, что ребенок не может обобщить причинные зависимости: он как будто оперирует причинностью, но не постигает еще закономерности.

Обнаруженное детьми в опытах Пиаже непонимание причинности объясняется в значительной мере и тем, что Пиаже брал области, чуждые ребенку, далекие от его ближайшего окружения и сферы его воздействия. Вопросы о причинах ветра, движения светил и т. п., которые задавал детям Пиаже, весьма далеки от непосредственных жизненных интересов ребенка и его действия; поэтому ответы получались «мифологические».

В этих «мифологических» ответах детей резко выступает перенос из ситуаций ближайшего окружения с сильным действенным началом. На дальнейшей стадии («индустриальном артифициализме», по Пиаже), когда все в природе представляется сделанным кем-нибудь, роль человеческого действия в понимании мира выступает еще резче у ребенка. Все эти факты, в частности сопоставление вышеприведенных данных с данными Пиаже, ясно показывают, что мысль ребенка неодинаково развивается на всех участках; она сначала связана с ближайшим окружением; первое зарождение понимания причинности происходит в действии, в практике. Если проанализировать все указанные прежде проявления понимания детьми причинности, то все они оказываются связанными с наблюдениями ребенка, с конкретными ситуациями его обихода, с интересами его действия.

Эта мыслительная деятельность развивается сначала по преимуществу в процессе наблюдения, в теснейшей связи с восприятием. Очень поучительно и рельефно она выступает в попытках *понять, объяснить* наблюдаемое при восприятии картинок. Для объяснения их содержания дети сплошь и рядом прибегают к целому ряду *рассуждений и умозаключений*.

В проведенном под нашим руководством исследовании Г. Т. Овсепян о развитии наблюдения у детей оказалось, что почти все дети средней дошкольной группы стремились найти причину, дать объяснение наблюдаемого, изображенного на картине явления.

Приведем несколько примеров (из протоколов Г. Т. Овсепян).

Посмотрев на картинку, изображавшую двух девочек, стоящих перед плачущей женщиной, Боря К. (5 лет 3 мес) замечает: «Это было на даче, *потому что* они босые и у них нет тут вещей». Излагая содержание другой картинки, Люся (4 года 3 мес) говорит: «Зима. Две девочки сделали бабу, но, как видно, они хотят еще сделать, *потому что* готовят новый ком снега».

Рита (4 года 8 мес), глядя на картинку, изображающую двух пограничников, пробирающихся в сопровождении собаки к лесу, говорит: «Что это такое — волк? Нет, это собака. Если рядом с охотниками, *значит*, собака», — рассуждает Рита, ни к кому не обращаясь (23/XII 1937 г.).

У маленьких дошкольников, как видно из этих примеров, уже имеются подлинные и довольно многообразные умозаключения.

Включая целый ряд рассуждений и умозаключений, наблюдение переходит у ребенка в сложный процесс обдумывания, размышления и осмысления.

Поскольку объяснение того, что ребенок видит, предполагает возможность представить себе другую ситуацию, на которой данная развилась, в мышление ребенка включается и его воображение. Но уже относительно рано пробуждается у детей иногда — когда их опыт дает им для этого опорные точки — критическое отношение к тому, что им говорят, и стремление к проверке сказанного, к соответствию сказанного действительности.

Отец рассказывает Сане (3 года 10 мес) сказку. В своем рассказе он допускает небылицу. «У них, — говорит он, — была лошадь с длинными рогами». Сана: «Подожди, папа, мне кажется, у лошади нет рогов; я сейчас посмотрю». Бежит, смотрит на картинку, изображающую лошадь, и говорит: «Да, папа, нет». Этот ребенок, которому нет и 4 лет, имеет свои, расходящиеся со словами отца, предположения (ему *кажется*, что у лошади нет рогов), он считает нужным *справиться*, чтобы *проверить* слова отца и свои предположения.

Отличительные особенности ранних форм детского мышления

Наличие у ребенка 3—4 лет относительно многообразной мыслительной деятельности не исключает того, что эта мыслительная деятельность не только количественно, но и *качественно* отличается от зрелой мысли. Между мыслью ребенка и зрелой мыслью взрослого существует и преемственность развития, и разрывы непрерывности, «скачки», и единство, и различия, причем различия эти так же многообразны, как и сама умственная деятельность.

1. Ребенок рано, как мы видели, начинает «обобщать», перенося действия и слова с одного предмета на другие. Но это обобщение-перенос существенно отличается от обобщений зрелой научной мысли.

а) Во-первых, ребенок по большей части обобщает на основании не объективно существенных свойств, а частностей, которые непосредственно привлекают внимание ребенка в силу их эмоциональной яркости и внешних функциональных признаков.

Обобщения покоятся сначала по большей части на функциональном переносе. <...> Предмет, выполняющий в непосредственном опыте ребенка ту же функцию по отношению к его потребностям, допускающий то же употребление, имеет для него то же значение. Понятие определяется сначала по преимуществу внешними функциональными признаками предмета.

Маленькая Леля С. (1 год 5 мес) подбрасывает и ловит яблоко. На вопрос матери: «Чем ты играешь?» — отвечает: «Маська» (мячик). Затем также подбрасывает и ловит платок; на тот же вопрос матери Леля снова отвечает: «Маська» (из дневника В. Е. Сыркиной). Все, что выполняет для нее в данный момент функцию мячика, является для нее мячом.

Сана (2 года 2 мес) вернулась с прогулки. Мать целует ее, наклоняясь через спинку кресла, говорит, шутя: «Ой, я тебе голову оторву». Сана испуганно, слезливо: «Ой, как же я буду махать головой? Как же я буду одевать шапку? Как же я буду одевать это (показывает на капор)? Не надо, мама, пусть я буду с головой» (из дневника А. М. Леушиной). Голова для

Саны определяется опять-таки теми функциями, которые она выполняет; а ее функция определяется на этой ступени чисто внешним ее употреблением.

б) Во-вторых, «обобщения» ребенка специфичны не только по типу содержания, на основе которого они совершаются, но и по типу тех отношений, которые лежат в основе обобщения. Ребенок сначала не отличает сколько-нибудь четко отношения подчинения частного общему от отношений включения части в целое, общность на основании общего свойства и сопринадлежность в силу смежности; обобщение и ассоциация причудливо переплетаются.

Так, внук Ч. Дарвина, назвав утку по звуковому признаку, который он в ней выделил, «квак», перенес это слово на воду, по которой плавала утка, и затем, с одной стороны, на различных птиц, с другой — на всевозможные жидкости; таким образом, «обобщение», т. е. перенос одного и того же слова, произошло сначала на основании «общности» в смысле смежности, а затем в пределах каждого ряда по общему признаку. У. Минто[1] приводит аналогичный пример ряда превращений, которые претерпело в словоупотреблении одного ребенка слово «ма». Этим словом ребенок сначала назвал свою кормилицу, затем по ассоциации (по смежности) он перенес это слово на швейную машину своей кормилицы; с нее — по общности некоторых внешних признаков, смутному сходству внешнего вида, издаваемых звуков — на шарманку, с шарманки, опять в результате ассоциации по смежности, — на обезьяну, которую ребенок, очевидно, видел в сопровождении шарманки, и, наконец, снова на основании общности признаков, — на собственную резиновую обезьянку.

в) Общее, к которому в результате обобщения приходит ребенок, лишь постепенно осознается им как таковое. При этом сначала общее начинает осознаваться ребенком не как всеобщее, а как собирательное общее, образуемое через простое перечисление (приближаясь по типу к тому процессу, к которому стремились свести всякое научное обобщение сторонники эмпирической индуктивной логики).

Так, Леля С. (1 год 9 мес) говорит: «Леля будет игать (играть), мама будет игать, Оля будет игать — ти (все) будут игать». Такие разговоры повторяются часто и доставляют Леле большое удовольствие (из неопубликованного дневника В. Е. Сыркиной). Другой пример. Сана Н. (1 год 8 мес) говорит вечером, когда отец с матерью вернулись с работы домой: «Мама писа (пришла), папа писа, Оля писа, все писи (все пришли)».

Это своеобразное соотношение между частным и общим находит себе, естественно, соответствующее отражение не только в суждении, но и в понятиях, которыми оперирует ребенок. Общее «понятие» означает у ребенка сначала не систему взаимосвязанных свойств, а совокупность рядоположных предметов. «Лошадь» — это не только вот эта лошадь, а и эта, и эта, и та, но этой собирательной совокупностью отдельных экземпляров и исчерпывается пока значение общего. Общее еще не выделяется из частного: частное еще не подчинено общему в том смысле, что соотношение частного и общего еще не осознается как таковое. Путь от воспитания, от индивидуального образа в наглядно данной ситуации к обобщениям, которые приближают к понятиям, имеет целый ряд промежуточных ступеней.

Н. А. Менчинская в вышеуказанной работе выдвинула такой критерий для суждения о том, появились ли у ребенка общие понятия. Когда ребенок начинает называть один и тот же предмет двумя словами, из которых одно имеет более широкое значение, чем другое, тогда можно говорить о наличии у него общего понятия. Например, ребенок в возрасте 1 года 2 мес

---

[1] *Минто У.* Логика. М., 1898. С. 103.

называет всех своих кукол словом «ляля», и в то же время для каждой из них у него есть особое название: «Женя», «Дядя», «Мишка». Ребенок 2 лет 7 мес держит в руках сломанного зайчика. Мать его спрашивает: «Что у тебя?» Он отвечает: «Я не знаю... Какая-то иглюська». Мальчик в этом случае не может воспроизвести специфическое название этой вещи, но отдает себе отчет в ее общем назначении, подводит ее под общее понятие.

Аналогичные особенности проявляются в детских умозаключениях. Пока общее еще не осознается как всеобщее, основанное на существенных связях, а сводится к собирательной общности частного, умозаключение у ребенка сначала обычно сводится к переносу по аналогии с одного частного случая на другой или с частного на общее как собирательную совокупность частных случаев (приближаясь к тому, что в логике называли индуктивным умозаключением, через простое перечисление) и с общего как такой совокупности частных случаев на один из них. В основе этих умозаключений ребенка посредством переноса лежат случайные единичные связи, отношения внешнего сходства, более или менее случайные причинные зависимости. А иногда у ребенка встречаются «умозаключения» от наличия одного предмета или признака к другому в силу установившейся между ними прочной ассоциативной связи по смежности. Пока ребенок не в состоянии вскрыть существенные, внутренние связи, его умозаключения легко соскальзывают на облеченные во внешнюю форму умозаключений переносы внешних ассоциативных связей с одной ситуации на другую. Но наряду с этим в областях, практически более знакомых и близких ребенку, у него начинают появляться подлинные индуктивно-дедуктивные, конечно, элементарные умозаключения (см. выше).

2. В соответствии со своеобразным характером «обобщений», заключенных в словах, которыми ребенок оперирует, находится своеобразие функции, которую выполняет у него слово в процессе мышления.

а) Маленькая Леля С., проведшая первые годы жизни в одном из волжских городов, называет «Вога» (Волга) всякую реку. «Собственное имя» превратилось у нее в «нарицательное»; грани между этими двумя столь различными категориями слов для нее еще не существует; слово, обозначающее единственный объект, приобретает «обобщенное» значение. С другой стороны, слова, обозначающие в речи взрослых общие понятия, совокупность взаимосвязанных существенных свойств, сплошь и рядом превращаются сначала в речи ребенка в собирательное имя для обозначения совокупности иногда более или менее однородных, а иногда, скорей, сопринадлежных предметов, которые объединены обычной, привычной ребенку ситуацией — еды, одевания и т. д. (как, например, разные части туалета — штанишки, носки, ботинки совместно включаются в привычную для ребенка ситуацию одевания). Как такие же собирательные имена для совокупности сопринадлежных или однородных предметов, употребляет ребенок и другие слова, подлинным значением которых является общее понятие. Итак, с одной стороны, происходит *превращение собственного имени в нарицательное*, с другой — *общего термина в имя собирательное*; с одной стороны, *растворение единичного в общем*, с другой — *сведение всеобщего к собирательной совокупности частностей*. Оба эти сдвига, встречающиеся в одной точке, вызываются общими причинами. Не только превращение общего термина в собирательное имя, но и употребление собственного имени (Волга) в качестве нарицательного (для реки и даже вообще для воды) обусловлено тем, что ребенку затруднительно оперировать отвлеченной системой от-

ношений; а именно это требуется для того, чтобы определить некоторые предметы как единичные. В различных реках, и в Волге в том числе, при непосредственном восприятии бросаются в глаза в первую очередь общие черты. Волга как единичный индивидуальный объект определяется системой координат, фиксирующих только ей одной принадлежащее место на карте нашей страны; определение ее единичности требует поэтому обобщенной мысли, способной оперировать отвлеченными отношениями.

Таким образом, вышеотмеченные особенности в речи ребенка в функциональном употреблении слова являются производными от особенностей его мышления. Конечно, связь между речью и мышлением взаимная, диалектическая, причина и следствие тут неоднократно меняются местами; особенности функционального употребления слова в свою очередь влияют на мышление. Но основным и ведущим является определяющее влияние мышления на речь, специфическим образом отражающего объективную действительность, а не наоборот. Попытаться превратить особенности функционального употребления слова в «проводящую причину»[1] особенностей детского мышления — значит дать в корне порочное представление об истинных путях умственного развития ребенка.

б) Существенные особенности детского мышления выступают и в отношении ребенка к метафорическому, переносному значению слов. Он сначала понимает их буквально. Трехлетнему мальчику говорят, что скоро придет праздник. Проснувшись как-то утром, он поднял вверх пальчик, как бы прислушиваясь, и сказал: «Тс-с, праздник идет!» И несколькими годами позже дети, как известно, не понимают переносного значения слов. Значение этого положения выступает особенно рельефно в силу того противоречия, в которое оно вступает с тем не менее бесспорным фактом, что, как только ребенок овладевает словом, он переносит слово с одного предмета на другой, и первые его «обобщения» представляют собой, казалось бы, не что иное, как употребление слов в «переносном» значении; так можно истолковать, например, вышеприведенные случаи, когда ребенок назвал лай собаки кашлем, потрескивание огня в камине лаем, или другой случай, когда ребенок назвал угол стола над ножкой его коленом, или, наконец, когда ребенок употребляет такие выражения, как «я моргаю зубами», «посолить сахаром», и многие другие аналогичные случаи.

Существо вопроса заключается в том, что при переносном, метафорическом употреблении слов одно и то же слово имеет два значения: одно прямое, первичное предметное свое значение, которое закрепилось за ним в языке, и другое — то, которое ему придается в данной связи. Фигуральное метафорическое употребление слова, которое по своему прямому значению обозначает определенный предмет, служит для переноса на другой предмет некоторого абстрагируемого от первого предмета свойства, причем какое именно из свойств первого предмета переносится на другой, определяется из того контекста, в который оно включается. Метафорический перенос всегда предполагает соотношение двух различных предметных или смысловых сфер, осознанных в их различии и общности.

---

[1] Здесь С. Л. Рубинштейн продолжает скрытую полемику с культурно-исторической теорией Л. С. Выготского (подробнее см. с. 85—86, 99, 152—153, 163—164, 312, 346 настоящего издания). Термин «производящая причина» взят из его итоговой книги (1934) «Мышление и речь» (*Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982. т. 2. С. 133.). *(Примеч. сост.)*

Ряд выражений, которые употребляет ребенок, был бы в речи взрослого метафорическим, переносным в специфическом смысле слова, поскольку ребенок осознавал бы принадлежность объединяемых таким образом предметов к различным предметным сферам, а первичное прямое значение слова обозначало бы лишь один из этих предметов в его отличии от всех остальных; но у ребенка, который переносит впервые освоенное им слово с одного предмета на другой, слово не может употребляться в метафорическом значении, потому что оно не закреплено еще в своем прямом значении.

Трудности, которые представляет сначала для ребенка понимание переносного значения слов, свидетельствуют прежде всего о затруднительности для него операций соотносящего абстрагирующего мышления. Но они выявляют вместе с тем и специфическое для соответствующего уровня детского мышления соотношение между словом и его значением, между речью и мышлением.

Соотношение между речью и мышлением, а также между словом и его значением не является чем-то неизменным, раз навсегда данным. В процессе развития изменяется не только мышление и речь ребенка, но и их соотношение, не только запас слов, которым располагает ребенок, и значение, которое в каждое из них вкладывается на различных этапах умственного развития, но и соотношение между словом и его значением. На ранних ступенях развития мышления слово неразрывно связано с одним прямым своим значением, а это последнее — сначала с самим предметом, так что слово представляется не столько обозначением, сколько как бы свойством предмета. Часто наблюдаемое стремление детей к точным выражениям по существу является стремлением придерживаться буквального значения слов и оборотов речи. С этим специфическим отношением к слову связаны имеющие большое значение в речевом развитии ребенка своеобразные лингвистические «изыскания», которым, занимаясь словообразованиями, так охотно предаются иногда дети.

Наличие у слова переменного значения означает собственно не отсутствие у него всякого конкретного значения, а наличие у него такого обобщенного значения, которое может приобрести различные частные значения, без того чтобы нарушилась истинность тех положений, в которые входит обозначаемое данным словом понятие. Пользование словами с переменным значением предполагает, таким образом, наличие такой обобщенной мысли, которая умеет соотносить общее и частное в их единстве.

Умение сознательно оперировать словами с переменными значениями знаменует крупнейший сдвиг и в мышлении, и во взаимоотношении мышления и речи. Оно находит себе завершенное выражение в умении оперировать буквенными обозначениями в алгебраических и логических формулах.

Таким образом, анализ мышления ребенка обнаруживает у него относительно очень рано — в дошкольном возрасте и даже в начале его — зарождение многообразной мыслительной деятельности. У маленького дошкольника можно уже наблюдать ряд основных интеллектуальных процессов, в которых совершается мышление взрослого; перед ним встают вопросы; он стремится к пониманию, ищет объяснений, он обобщает, умозаключает, рассуждает; это мыслящее существо, у которого уже пробудилось подлинное мышление. Между мышлением ребенка и мышлением взрослого человека существует, таким образом, очевидная преемственная связь.

Итак, оказывается, что мышление ребенка существенно — не только количественно, но и *качественно* — отличается от зрелого научного мышления взрослого человека. Если мышление ребенка в самом деле уже подлинное мышление, то это во всяком случае еще очень своеобразное мышление. Своеобразие ранних форм детского мышления заключается в основном в том, что оно расчленяет и связывает свое содержание по преимуществу так, как оно членится и связывается в воспринимаемой ситуации. Это мышление, включенное в восприятие и подчиненное «логике» восприятия. Отсюда все вышеотмеченные специфические черты ранних форм обобщения и вообще мышления детей. Лишь единство этих двух положений, отмечающих как черты, *общие* для мысли ребенка и взрослого, так и ее *отличительные* черты, дает верное представление о мышлении ребенка.

Вскрыв элементы подлинной мыслительной деятельности у ребенка и выявив в ней ее специфические черты, мы охарактеризовали мышление ребенка на ранних ступенях его развития — в тот период, когда впервые складывается мышление в подлинном смысле слова. С другой стороны, анализ мышления (в предыдущем разделе) вскрыл психологическую природу высшей формы — теоретического мышления. Было бы, однако, величайшей ошибкой, если бы кто-нибудь попытался определить весь путь развития мышления, соединив прямой линией его начальные и конечные, высшие формы. Само наличие между ними *качественных* различий уже исключает возможность трактовать это развитие как непрерывное, лишь количественное нарастание. Развитие мышления ребенка представляет собой качественное изменение не только содержания, но и формы мышления — в едином процессе, в котором качественные различия выступают внутри единства и «скачки», разрывы непрерывности не нарушают преемственности. Изменение формы мышления совершается в результате борьбы содержания с формой, и обратно: новое содержание сбрасывает неадекватную ему форму, а новая форма ведет к переделке, к преобразованию содержания; ведущим при этом является содержание. В ходе умственного развития ребенка эта борьба выступает во взаимоотношении формы детской мысли и того познавательного содержания, которым ребенок под руководством взрослых овладевает в процессе обучения.

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА В ПРОЦЕССЕ СИСТЕМАТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ

По мере того как ребенок в процессе систематического обучения начинает овладевать каким-нибудь «предметом» — арифметикой, естествознанием, географией, историей, совокупностью знаний, хотя бы и элементарных, но построенных в виде системы, — мышление ребенка неизбежно начинает перестраиваться. В частной ситуации, воспринимаемой ребенком и служащей первоначальным объектом его размышлений, сплошь и рядом непосредственно соединено — слито и как бы сращено — то, что существенно между собой не связано. Поэтому пока мысль оперирует только в пределах отдельных частных ситуаций, у нее нет достаточных опорных точек для расчленения существенных связей и случайных совпадений, связей, основанных на общности однородных свойств, и ассоциативных связей по смежности, общности по существу и сопринадлежности к одной и той же ситуации.

Эти специфические формы «ситуативного» мышления неизбежно «сбрасываются» содержанием научного знания, которым ребенок овладевает в процессе систематического обучения.

Построение системы знаний любого научного «предмета» предполагает расчленение того, что в восприятии сплошь и рядом слито, сращено, но существенно между собой не связано, и выделение *однородных* свойств, *существенно* между собой *связанных*. Поэтому, когда ребенок начинает обучаться системе знаний различных «предметов», эта система, проникая в сознание ребенка, по самому принципу своего построения, столь отличного от строения воспринимаемой ситуации, неизбежно прорывает, сбрасывает, преобразует формы «ситуативного» мышления и служит основой для развития у ребенка новых форм рассудочной мыслительной деятельности.

В научных дисциплинах, которые становятся предметом обучения ребенка в школе, расчленяется то случайное, агрегативное сочетание вещей, в котором они бывают даны в конкретной ситуации; посредством абстракции выделяется и берется в своих внутренних взаимосвязях один вид однородных явлений или одна их сторона, — как, например, количественная сторона вещей в арифметике. Особенности рассудочной мыслительной деятельности, которая формируется в процессе овладения построенной на таких началах системой знаний, так же отличаются от вышеохарактеризованных начальных форм мыслительной деятельности, как характерное для научного знания членение материала на различные дисциплины или «предметы» отличается от структуры ситуации, данной в восприятии.

В процессе овладения предметным содержанием знания, построенного на новых началах, у ребенка развиваются формы рассудочной деятельности, свойственные научному мышлению. Мысль расчленяет восприятие и выделяется из него. Мышление ребенка переходит на новую ступень. Оно овладевает *новым содержанием* — систематизированным и более или менее обобщенным содержанием *опыта*. Систематизированный и обобщенный опыт, а не единичные ситуации, становится основной опорной базой его мыслительных операций. Если мышление на предыдущей ступени было охарактеризовано как «ситуативное», то на этой ступени оно может быть названо — по своему содержанию — эмпирическим. На новом содержании формируются и *новые формы* — «рассудочной» мыслительной деятельности. В систематизированном и обобщенном содержании опытного знания мысль приобретает достаточно опорных точек для недоступного еще ситуативному мышлению расчленения существенных связей и случайных совпадений *общности* по существу — от *сопринадлежности* к одной и той же ситуации. Это сказывается на обобщениях ребенка, на его умозаключениях, на всем его мышлении.

У ребенка и до овладения им системой знания имеются в некоторой мере обобщения, анализ, синтез. Но все они теперь перестраиваются. Общее перестает быть только собирательной совокупностью частных, отдельных предметов, превращаясь в совокупность однородных, существенно между собой связанных свойств. Особенное и общее выделяются из единичного, частное подчиняется общему. Существенное значение в мышлении ребенка приобретают родовые и видовые понятия, которые играют столь значительную роль в классифицирующих отраслях науки (систематика растений, систематика животных и т. д.), и соответствующая форма абстракции. Соответственно оформляются также ин-

дукция и дедукция. По новым линиям начинает идти анализ и синтез. Мысль переходит уже от случайных связей ко все более существенному в них. Но при этом сохраняется еще ограниченность мышления по преимуществу *внешними чувственными* свойствами или признаками. Более или менее существенные связи познаются пока в основном лишь постольку, поскольку они даны во внешнем чувственном содержании опыта. Мышлению ребенка на этой ступени уже доступно научное знание, поскольку оно заключается в познании конкретных фактов, их классификации, систематизации и эмпирическом объяснении. Теоретическое объяснение, отвлеченные теории в абстрактных понятиях и такие же абстрактные закономерности на этой ступени развития мышления еще мало доступны. В единстве представления и понятия господствующим является еще представление. Все мышление ребенка — доступные ему понятия, суждения, умозаключения — получает на этой ступени развития новое строение.

В этот первый период систематического школьного обучения, овладевая первыми основами системы знаний, ребенок входит в область абстракции. Он проникает в нее и преодолевает трудности обобщения, продвигаясь одновременно с двух сторон — и от общего к частному, и от частного к общему. Опираясь на частный единичный случай и на одну из немногих опорных точек, которыми ребенок овладевает в области общего, он идет к специальному понятию и на основе последующего обобщения частного приходит к более содержательным обобщениям.

Овладение понятиями

Овладение научными понятиями совершается у детей в процессе обучения. Процесс овладения обобщенным понятийным содержанием научного знания, сложившегося в ходе исторического развития, является вместе с тем и процессом формирования способности детей к обобщению. Развитие способностей ребенка к обобщению является и предпосылкой и следствием его умственной деятельности, направленной на овладение содержания научных понятий, осознается ребенком с разной мерой глубины и адекватности проникновения в него, совершается как бы уступами. Уровень усвоения детьми различных понятий существенно зависит от уровня заключенного в соответствующем понятии обобщения, от близости или отдаленности от наглядного содержания, от смежности его опосредования. Это положение конкретно раскрыто И. Гиттис[1] в отношении исторических понятий. По ее данным, учащиеся III—IV классов в объяснении терминов, обозначающих конкретные объекты исторической жизни (как-то: город, фабрика и т. д.), — не только сильные, но и средние и даже слабые ученики — дают четкие и содержательные определения. Большинство детей указывали существенные признаки в определениях терминов, для каждого у них находились наглядные основы, хотя бы в виде схемы. Благополучно в общем обстояло дело и в тех случаях, когда при определении, например, социального положения людей («смерд», «служилые люди» и т. д.) нужно было дать определение посредством указания на род и видовой признак. Значительные трудности появляются при определении понятий, выражающих систему отноше-

[1] *Гиттис И.* Историческая терминология в начальном обучении истории // Советская педагогика. 1937. № 3.

ний. Такие термины, как «эксплуатация», поэтому даются детям трудно. В отношении подобных понятий у большинства детей наблюдаются значительные колебания в уровне определений: от очень несовершенных и даже просто совсем неадекватных у одних до вполне удовлетворительных — у других. Как правило, употребление термина в изложении исторического контекста стоит на более высоком уровне, чем его определение.

В литературе имеется немало данных о несовершенстве тех обобщений, которыми оперируют часто дети, и неадекватности преломления в их сознании понятийного содержания научного знания.

Так, анализируя природоведческий словарь учащихся I класса, П. Иванов[1] приводит многочисленные факты, показывающие, какие несущественные признаки нередко принимаются детьми за основу при овладении понятиями наук о природе. Определяющим признаком дерева оказывается у детей несущественный признак величины. На этом основании возникает, например, такой ошибочный ответ: «Смородину нельзя к деревьям относить, она низкая». Аналогично этому летание позвоночных по воздуху вначале является для детей определяющим признаком в их понятии о птице. Поэтому к птицам причисляются летучая мышь и бабочка.

М. Н. Скаткин[2] в своей статье, посвященной образованию элементарных понятий в процессе обучения естествознанию, приводит материал, характеризующий усвоение учащимися IV класса ряда понятий ботаники. Например, на вопрос о том, как, по каким признакам можно отличить плод от других частей растения, дети отвечали: «плоды вкусные, мы их едим», «плоды растут наверху», «плоды красные, а листья зеленые», т. е. они указывали в этих случаях признаки наглядные, ярко бросающиеся в глаза, но несущественные. Только незначительная часть опрошенных детей указала на то, что в плодах есть семена, таким образом обнаружив правильное усвоение ими понятия «плод».

Причиной или поводом для выработки таких ошибочных понятий в значительной мере является несовершенство педагогического процесса.

В большинстве исследований, посвященных тому, как дети овладевают *понятиями*, использовался метод определений. Метод определений не вскрывает подлинного развития понятий, а лишь учитывает их наличный состав; при этом он дает не всегда адекватную картину овладения понятиями. Дети обычно лучше оперируют понятиями, нежели дают их определение, потому что первично ребенок овладевает понятиями не терминологически, а в конкретных мыслительных операциях, применяя их в различных контекстах. Тем не менее даже метод определений обнаруживает большой качественный сдвиг в мышлении школьника по сравнению с дошкольником. Основная линия развития мышления проявляется в том, что определения, т. е. раскрытие содержания понятия, все более высвобождаются от обусловленности субъектом и от связанности непосредственной ситуацией; определения понятий становятся все более объективными и опосредованными.

На ранних ступенях развития у дошкольника значительное место занимают целевые определения. Многочисленные данные различных исследований обнаруживают качественные сдвиги в характере определений у детей на протяжении школьного возраста. Так, Э. Барнес, исследовавший понятия у 2000 детей в возрасте от 5 до 15 лет, установил, что количество целевых определений (по употреблению) постепенно снижается, а количество различных видов логических определений растет. Также и по данным других исследований

---

[1] *Иванов П.* Природоведческий словарь учащихся I класса // Начальная школа. 1939. № 7.

[2] *Скаткин М. Н.* Образование элементарных понятий в процессе обучения естествознанию //Советская педагогика. 1944. № 4.

у учащихся начальной школы число логических определений возрастает за счет целевых. При этом наиболее совершенными оказываются определения, связанные с эмпирически-конкретным материалом, и еще мало доступны определения сложных отвлеченных понятий.

За определением по целевому назначению сначала следует определение посредством перечисления признаков. Первую попытку определить предмет не только отношением его к субъекту, минуя объективные отношения предметов друг к другу, и не только посредством наглядных признаков представляют логические определения через родовое понятие. Это определение по своей структуре приближается к определениям формальной логики. Оно включает предмет в класс однородных, а не в систему связанных с ним предметов или понятий. По данным ряда исследователей, этот тип определения преобладает главным образом у младших школьников от 7 до 10—11 лет.

При этом недостаточность обобщения у детей на первых порах проявляется в том, что они часто указывают не специфический признак, а частный. Их определения поэтому не исчерпывающие: им редко удается определить все определяемое и только определяемое. В каждом случае дается определение, применимое к частной ситуации, но не обобщенное путем выделения существенных для определяемого отношений, не зависящих от данной ситуации. В таких определениях ребенок, пользуясь общими понятиями, все же оказывается связанным частной ситуацией, непосредственно ему данной: для одного двоюродный брат — это сын дяди, для другого — тети, для одного тетя — это сестра матери, для другого — сестра отца. Обобщенность мысли далеко не полная, она исходит из непосредственной точки зрения, остающейся неизбежно во власти частных ситуаций. Вместе с тем признаки, которыми определяются понятия, часто берутся рядоположно, ребенок пользуется то одним из них, то другим, но не их системой.

Третьей, более высокой, формой определения являются определения посредством включения понятия в систему определяющих его объективных связей (вместо формальных отношений подчинения). Таковы так называемые генетические определения, которые определяют физическое явление через связь с порождающими его причинами или отвлеченное понятие через систему существенных для него отношений. И такие определения могут носить не вполне обобщенный характер. Например, когда 11-летний мальчик в опыте А. Мессера так определяет разум: «Разум — это когда мне жарко и я не пью», то его определение заключает в себе правильную мысль о том, что разум проявляется в учете последствий, но выражает ее применительно к частной ситуации, на отдельном примере. Роль определения посредством примера по мере развития у школьника отвлеченного мышления резко падает. Поскольку путь к обобщению лежит через раскрытие связей и отношений, эта форма определений открывает большие возможности для обобщения и облегчает переход на ступень адекватного определения понятия, включающего все то и только то, что объективно существенно.

Различные формы определения в реальном мышлении ребенка сосуществуют: в то время как более элементарные формы определения, т. е. раскрытие содержания понятия, по-прежнему преобладают, но в областях, которыми ребенок лучше овладел, наблюдаются уже и более совершенные формы; и обратно, когда ребенок овладел основной системой знаний, то у него начинают преобладать высшие формы определения, хотя на плохо освоенных участках еще встречаются и низшие.

Суждения и умозаключения

В развитии *суждений* ребенка существенную роль играет расширение знаний и выработка установки мышления на истинность. Она закрепляется в школьном возрасте обучением, в процессе которого ребенку сообщаются знания и от него требуют ответов, которые оцениваются с точки зрения их правильности. Но пока познавательное проникновение в предмет неглубоко, истинным легко признается то, что исходит из авторитетного источника и потому представляется достоверным («учитель сказал», «так написано в книге»). Положение изменяется по мере того, как углубляется познавательное проникновение в предмет, и в

связи с ростом сознательности ребенок начинает устанавливать свое внутреннее отношение к истинности своих суждений.

Первый школьный возраст характеризуется обычно сугубым реализмом установок, господством интереса к конкретным фактам объективной действительности (проявляющегося в коллекционировании, составлении гербариев и пр.). Конкретные факты стоят в центре интеллектуальных интересов ребенка. Это сказывается на содержании и структуре его суждений. В них значительное место занимают, говоря языком диалектической логики, «суждения наличного бытия» и «суждения рефлексии»; из «суждений понятия» представлены преимущественно ассерторические, значительно слабее проблематические и аподиктические. Сами доказательства, к которым прибегает ребенок, сводятся сплошь и рядом к ссылке на пример. Ссылка на пример и аналогия являются типичными приемами, «методами» доказательства маленького школьника.

Очень распространенное представление о том, что мышление ребенка характеризуется в первую очередь неспособностью раскрывать связи и давать объяснения, явно несостоятельно; наблюдения опровергают его. Для ребенка, скорее, характерна легкость, с которой он устанавливает связи и принимает любые совпадения как объяснения. Первая попавшаяся связь, часто случайная и субъективная, без всякой проверки принимается за универсальную закономерность; первая представившаяся мысль без всякой критики и взвешивания — за достоверное объяснение. Мысль ребенка работает сначала короткими замыканиями. Лишь по мере того как ребенок, расчленяя мыслимое от действительного, начинает рассматривать свою мысль как гипотезу, т. е. положение, которое нуждается еще в проверке, суждение превращается в рассуждение и включается в процесс обоснования и умозаключения.

По данным ряда исследований, у младших школьников наблюдается значительное развитие в способности *умозаключения*.

В первом школьном возрасте (7—10 лет) формируются индуктивные и дедуктивные умозаключения, раскрывающие более глубокие объективные связи, чем трансдукция у дошкольника. Но и в этом периоде: 1) умозаключения ограничены преимущественно предпосылками, данными в наблюдении. Более абстрактные умозаключения оказываются большей частью доступными, главным образом лишь поскольку они могут быть совершены при помощи наглядной схемы, как, например, умозаключения о соотношении величин. Не исключена, конечно, и в этом возрасте возможность более отвлеченных умозаключений (но они носят лишь более или менее спорадический характер); целая система отвлеченных умозаключений (например, дедуктивная математическая система) без наглядной основы в этом возрасте, как общее правило, малодоступна; 2) умозаключения, поскольку они объективны, совершаются в *соответствии* с определенными принципами или правилами, но *не на основе* этих принципов: эти общие принципы не осознаются. Поскольку логическая необходимость умозаключения не осознана, весь путь рассуждения большей частью недоступен еще пониманию.

Все эти данные свидетельствуют о большом качественном сдвиге в мышлении школьника по сравнению с мышлением дошкольника; вместе с тем они обнаруживают и границы этой новой ступени мышления; мысль еще с трудом выходит за пределы сопоставления ближайших фактов; сложные системы опо-

средований ей еще мало доступны. Овладение ими характеризует следующую ступень развития мысли.

Оперируя уже на этой ступени многообразными понятиями вещей, явлений, процессов, мышление ребенка подготовляется таким образом к осознанию самих понятий в их свойствах и взаимоотношениях. Тем самым внутри этой ступени мышления создаются предпосылки, возможности для перехода на следующую ступень. Эти возможности реализуются у ребенка по мере того, как в ходе обучения он овладевает системой теоретического знания.

РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ СИСТЕМОЙ ЗНАНИЙ

Эмпирическое по своему содержанию мышление вышеохарактеризованной ступени может быть по своей форме определено как рассудочное — в диалектическом понимании, различающем рассудочную мыслительную деятельность и собственно разумную «диалектическую» мысль, которая предполагает «исследование природы самих понятий». Усваивая в ходе обучения систему теоретического знания, ребенок на этой высшей ступени развития научается «исследовать природу самих понятий», выявляя через их взаимоотношения все более абстрактные их свойства; эмпирическое по своему содержанию, рассудочное по форме, мышление переходит в теоретическое мышление в абстрактных формах.

По мере формирования теоретического мышления ребенок, подросток все больше научаются осознавать обобщенные закономерности явлений. Мышление начинает свободно переходить от единичного через особенное ко всеобщему, от случайного к необходимому, от явлений к существенному в них, от одного определения сущности ко все более глубокому ее определению и приходит ко все более глубокому познанию действительности, к пониманию взаимосвязи ее различных моментов, сторон, ее сущности. Точнее, ребенок не только и даже, пожалуй, не столько все глубже познает действительность, по мере того как развивается его мышление, сколько его мышление все более развивается, по мере того как углубляется его познавательное проникновение в действительность.

Вместе с тем, переходя в процессе обучения к усвоению системы теоретического знания, которое является уже «исследованием самих понятий», мышление ребенка приходит и ко все более совершенному осознанию закономерности своих собственных операций.

Неправильно было бы утверждать, как это неоднократно делалось в психологической литературе, что ребенок до развития у него теоретического мышления в отвлеченных понятиях вообще не осознает своих мыслительных операций. Но верно, что лишь на этой ступени развития мышления, когда ребенок в процессе обучения овладевает теоретическим знанием, подводящим его к исследованию самих понятий, *форма* мышления осознается им, в отличие от содержания, и познается в ее специфических закономерностях. Это осознание формы мысли является существенным фактом или стороной в истории умственного развития ребенка. Оно накладывает новый отпечаток на всю его мыслительную деятельность.

Примерно к 11 годам, по данным Ж. Пиаже и Г. Ормиана, дети начинают осознавать умозаключения не только по их содержанию, но и по их форме. В исследовании Ормиана об «Умозаключающем мышлении ребенка» у млад-

ших детей — до 11 лет — каждая задача в силу различия своего частного содержания, несмотря на тожественность господствовавших в них отношений, представлялась чем-то абсолютно новым и различным. Дети решали задачи, исходя из рассмотрения и понимания их частного содержания. Но такое решение, которое еще не осознало общего и не выделило его в единичном, чрезвычайно ненадежно. Отсутствие в нем обобщенности свидетельствует о том, что существенные связи, на которых основывается решение задачи, не осознаны. Старше 11 лет дети после решения нескольких задач, построенных по одному общему принципу, говорили при предъявлении им следующих однородных задач, что это «все то же самое», и делали вывод уже на основе общей формулы, выделившейся в сознании ребенка из конкретного содержания.

В то же время с 7 и особенно с 11 лет до 14 резко возрастает значимость причинных связей в мышлении ребенка, причем (как было установлено в исследовании К. Гросса) сначала сильно преобладает интерес к причинам явлений; в своих суждениях ребенок по преимуществу стремится ответить или получить ответ на вопрос «почему». Затем соотношение изменяется в смысле роста числа прогрессивных вопросов по сравнению с регрессивными: подростка начинает больше интересовать будущее, его мышление начинает направляться на раскрытие следствий. Вместе с тем от установления единичных причинно-следственных зависимостей в частных наглядных ситуациях оно поднимается к пониманию общих закономерностей. Мысль начинает более глубоко отличать действительное, возможное и необходимое. В теснейшей взаимосвязи друг с другом появляются суждения, выражающие *гипотезы* и *законы*. Гипотезы по самому существу требуют проверки — критики и обоснования, т. е. рассуждения. Рассуждение — это прежде всего проверка и доказательство гипотез. Умение рассуждать гипотетически и рассматривать свое суждение как гипотезу, нуждающуюся еще в проверке, составляет самую показательную особенность зрелой мысли; отсутствие этой способности — самую симптоматическую черту мышления ребенка.

Осознание формы мысли, опирающееся на возрастающую обобщенность ее содержания, в свою очередь приводит к тому, что мысль становится более обобщенной, систематической и сознательно целенаправленной. Рассуждения, умозаключения начинают совершаться не только в *соответствии* с определенными принципами или правилами, но и на *основе* этих осознанных принципов. Это осознание формы мысли часто дается нелегко, но по мере того как оно достигается, процесс оперирования формою мысли, овладения ею представляет по большей части особый интерес. В наблюдающейся иногда у подростков склонности к спорам, дискуссиям, отвлеченным рассуждениям по существу сплошь и рядом проявляется именно этот интерес к овладению формой мысли.

Новый уровень отвлеченной теоретической мысли сказывается также во взаимоотношениях мышления и речи, а также мышления и наглядно-образного содержания восприятия, представления. С развитием теоретического мышления получает принципиально завершенные формы переход от единичного к всеобщему, от конкретного — к абстрактному, и обратно: единичное становится выразителем общих свойств, конкретное — формой проявления абстрактного. Притом этот возврат к конкретному, мысленное воспроизведение конкретного через абстрактные определения, взятые в их взаимосвязи, представляет собой продукт высшей зрелости мысли.

В отношении между мышлением и речью новый уровень мышления находит себе выражение в том, что: а) значительную роль в речи начинают играть *термины*, т. е. слова, значение которых определяется из контекста определенной системы научного знания, независимо от случайных наслоений, которые они могут приобрести в той или иной частной ситуации; б) другим выражением того же сдвига в мышлении является развивающееся в этот период понимание метафорического переносного значения слов, поскольку переносное значение слова — это то обобщенное значение, которое оно приобретает из контекста; наконец, в) особенно заостренно сказываются особенности речевой формы отвлеченного мышления в умении оперировать формулами с буквенными обозначениями (алгебра, логика).

Таким образом, вырисовываются общий ход и основные этапы в развитии мышления у ребенка, являющиеся ступенями все более глубокого познавательного проникновения в действительность.

Мы наметили эти ступени очень схематично, особенно высшие. Для того чтобы от этой схемы перейти к изображению конкретного пути умственного развития ребенка, необходим целый ряд специальных экспериментальных исследований. Но возможность правильной постановки этих исследований предполагает в свою очередь правильную общую теоретическую концепцию развития мышления ребенка. Большинство имеющихся работ о мышлении ребенка трудно использовать именно из-за порочной общей концепции, из которой они исходят. Поэтому целесообразно с возможной четкостью наметить пока общую линию развития мышления, с тем чтобы затем отдельные звенья ее были уточнены и конкретизированы в специальных исследованиях.

Эти намеченные нами ступени развития мышления могут быть ориентировочно отнесены к возрастным периодам. Можно ориентировочно сказать, что развитие мыслительной деятельности начинается с «возраста вопросов», который может быть отнесен к дошкольному периоду, что развитие эмпирического рассудочного мышления типично для учащегося начальной школы, а развитие теоретического мышления — для учащегося средней школы. В практических педагогических целях для предварительной ориентировки педагогу знать это необходимо. Но при этом надо помнить, что возрастные особенности реально даны лишь в единстве с индивидуальными. В такой сложной и высокой функции, как мышление, индивидуальные различия особенно велики; они к тому же тем значительней, чем старше ребенок, чем выше уровень его развития.

Говоря о ступенях в развитии мышления, необходимо иметь в виду, что высшие ступени, развиваясь, не вытесняют низших, а преобразуют их. Когда развивается теоретическое мышление, то ни сенсомоторное (наглядно-действенное), ни наглядно-образное мышление, конечно, не исчезают, а преобразуются, совершенствуются, сами поднимаются на высшую ступень. Между ними создаются многообразнейшие, сложные, от случая к случаю индивидуально варьирующиеся взаимоотношения.

Так как ступени в развитии мышления связаны по преимуществу с определенным содержанием, а не являются универсальными структурами, покрывающими равномерно все мышление ребенка определенного возраста независимо от его содержания, то в мышлении каждого ребенка можно обычно на различных участках обнаружить одновременно сосуществование различных ступеней. <…>

Образования и операции различных уровней, конечно, не просто внешне сосуществуют. «Сосуществование» различных ступеней в мышлении ребенка

означает, по существу, что в ходе развития мышления, как и во всяком процессе развития, имеются как передовые, нарождающиеся, так и отмирающие, отсталые формы, между которыми идет борьба. Внутреннее противоречие и борьба между передовыми, только еще нарождающимися формами мышления и уже отмирающими формами, господствовавшими на предыдущей стадии, проходит через всю историю развития мышления.

Сосуществование различных ступеней в мышлении ребенка не снимает, конечно, вопроса о том, какая из них является определяющей. С точки зрения, например, Ж. Пиаже с его теорией спонтанности мышления, такой ступенью, определяющей подлинный уровень мышления ребенка в целом, является наименее затронутая обучением и потому неизбежно наиболее отсталая форма. Для нас определяющей является наиболее передовая область.

На различных этапах развития разные области знания являются теми выдвинутыми вперед участками, на которых формируются более высокие формы мышления, на которых оно раньше всего переходит на высшую ступень. В раннем возрасте такой областью является, по-видимому, арифметика. В процессе овладения количественными определениями формируется абстракция от конкретно-качественных свойств вещей. При переходе из начальной в среднюю школу такую же роль в развитии отвлеченного мышления может играть алгебра. В разные периоды разные науки вносят каждая свой специфический вклад в развитие мышления и могут явиться тем плацдармом, на котором раньше формируются те или иные стороны более высоких ступеней мышления.

ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ РЕБЕНКА

Господствующая в современной зарубежной психологии общая концепция развития наложила глубокий отпечаток и на господствующее в ней понимание развития мышления. Типичным для понимания путей развития мышления у ряда таких крупных исследователей детского мышления, как К. Бюлер, В. Штерн, Ж. Пиаже и другие, является соединение идеализма в трактовке природы мышления с биологизмом в понимании «движущих сил» его развития.

В развитии мышления выделяется ряд будто бы независимых от содержания формальных структур, сменяющих друг друга по мере взросления ребенка. Их последовательность предопределена биологическими закономерностями возрастного созревания. Значение обучения, в процессе которого ребенок овладевает определенным познавательным содержанием, сводится на нет. Развитие мышления рассматривается как «стихийный» процесс, как продукт лишь органического созревания.

На этой биологизаторской основе одна за другой возводятся сугубо идеалистические надстройки. Так, для Штерна существо мысли заключается в «интенциональном отношении», которое дано «рядом» с соответствующим представлению содержанием. Штерн связывает его с общей целенаправленностью, которая, с точки зрения его «персоналистической» метафизики, изначально заложена в личности.

В качестве второго признака, который наряду с интенциональным отношением определяет, по Штерну, мышление, он выдвигает «господство над движением сознания посредством активного устремления на новые намерения». Этот процесс овладения процессом своего сознания совершается, по Штерну, благодаря речи, с развитием которой и начинается поэтому развитие мышления. Развитие образования понятий начинается с общих принципов и категорий. В итоге у Штерна получается сугубо идеалистическая — телеологическая и априористская концепция развития мышления. В качестве основного «закона развития» выдвигается положение, что развитие мышления проходит через ряд стадий, следующих друг за другом с фатальной предопределенностью. Штерн сам отмечает, что в этом понимании развитие мышления представляет собой частный случай «очень широкого закона развития».

Суть его в конечном счете сводится к тому, что психическое развитие ребенка является стихийным процессом, который совершается самотеком в силу взаимодействия (конвергенции) внутренних закономерностей, заложенных в личности, и внешних факторов.

За этим очень спорным теоретическим обрамлением у Штерна вскрывается большое богатство никак не связанных с ним очень тонких наблюдений над мышлением детей и ходом их умственного развития. В отличие от ряда других ученых, охотно оперирующих обезличенными статистическими средними, добытыми путем обработки данных тестирования, Штерн широко пользуется пристальным длительным индивидуализированным изучением детей (прежде всего собственных). Эта близость его к жизни детей придает подкупающую свежесть и правдивость многим частным его наблюдениям.

Аналогичные тенденции определяют и концепцию К. Бюлера. Развитие мышления ребенка для него всецело определяется биологическим созреванием организма. Само понимание мышления остается при этом явно идеалистическим. Как и Штерн, Бюлер подчеркивает роль речи, слова в развитии мышления и выдвигает на передний план априорные категории.

Особенного внимания и анализа требует та очень популярная концепция детского мышления, которую дал Ж. Пиаже. Пиаже определяет мышление ребенка до 11—12 лет как синкретическое. При этом синкретизм представляется, по крайней мере в первых основных его работах, как единая универсальная структура, покрывающая все мышление ребенка.

Синкретизм выражается в том, что ребенок будто оперирует целостными, не дифференцированными схемами: синтез у него не опирается на анализ; он рядополагает, вместо того чтобы синтезировать. Эта структура мышления, согласно Пиаже, обусловлена эгоцентрической природой ребенка.

Концепция эгоцентризма Пиаже связана с концепцией психоаналитиков, с одной стороны, социологической школы Э. Дюркгейма — с другой. Пиаже исходит из понятия аутического мышления и определяет эгоцентрическую мысль как промежуточную форму между мыслью аутической и разумной. Но в то время как аутическое мышление определяется в первую очередь тем, что оно не подчиняется принципу реальности, т. е. не сообразуется с объективной действительностью, эгоцентрическое мышление определяется в первую очередь тем, что оно не подчиняется принципу социальности: оно несообщаемо. Переходя к интерпретации аутической мысли, Пиаже выдвигает то положение, что генетической основой всех различий между аутической и разумной мыслью является социализированный характер разумной мысли, предназначенной для сообщения, с одной стороны, и несообщаемость аутической мысли, по существу своему индивидуальной, — с другой. Концепция психоаналитиков перекрывается и перекрещивается с концепцией социологической школы Дюркгейма, для которой объективность сводится к социально организованному и согласованному опыту, а логическая необходимость — к общезначимости.

Для Пиаже в связи с этим эгоцентризм не только установка, это целый «строй» или система мыслей, определяющая «представление о мире», это мировоззрение ребенка, которое предопределено структурой его мышления. По Пиаже, на самой ранней ступени своего развития ребенок имеет уже свою философию; он солипсист. Затем на смену солипсизму приходят другие, обусловленные эгоцентризмом формы мифологического мышления (анимизм, артифициализм и прочее). При этом, с точки зрения Пиаже, эгоцентризм непосредственно заложен в природе ребенка. Он определен его «психологической субстанцией». Это первичный биологический факт. Ребенок, по Пиаже, первоначально не социальное существо. Процесс его социализации происходит извне, под напором социальной среды, которая постепенно побуждает ребенка приспособить свою мысль к мысли окружающих и вытесняет из него таким образом заложенный в его природе эгоцентризм.

Большая и неоспоримая заслуга Пиаже заключается в том, что он ярче и глубже, чем кто-либо, поставил вопрос о развитии мышления — как вопрос не только количественных, но и качественных изменений — и попытался выделить в ходе умственного развития ребенка качественно различные ступени. При этом вопрос об этих ступенях и их характеристике Пиаже поднял в план общепсихологической проблематики. Однако, подчеркнув различие мышления ребенка и зрелой мысли взрослого, Пиаже внешне противопоставил их друг другу, разорвав по существу единство умственного развития человека. За несомненно существующими

различиями для него вовсе исчезла также несомненно существующая общность различных ступеней, на которых основывается преемственность развития. Это внешнее противопоставление детской мысли ребенка и зрелой мысли упирается у Пиаже в такое же внешнее противопоставление индивидуального и социального, не учитывающее общественной природы самого человеческого индивида.

В связи с этим мышление и даже речь представляются в теории эгоцентризма у Пиаже как состоящие из актов изолированного индивида, который плетет их ткань, будучи замкнут в самом себе.

Утверждая далее, что лишь наступающая социализация мысли ребенка, преодолевая заложенный будто бы в его природе эгоцентризм, делает ее разумной и логичной, Пиаже становится на позиции явного конвенционализма. Истина определяется не адекватностью мысли бытию, а «согласием умов между собой». Логика мысли отрывается от логики бытия, от объективности, превращаясь в функцию идеалистически понимаемой «социальности». Она будто бы порождается лишь идеальным контактом сознаний друг с другом вне контакта с объективной реальностью. В этом снова проявляется идеализм, выступающий как с лицевой, так и с оборотной стороны рассуждений Пиаже.

С этим связано и то, что развитие мышления превращается лишь в смену точек зрения («эгоцентрической» — «социальной»). Оно рассматривается вне связи и зависимости от объективного познавательного содержания, которым в ходе обучения овладевает ребенок. Недоучет зависимости форм мысли от содержания, которому принадлежит в действительности ведущая роль, и лишает Пиаже возможности вскрыть подлинные пути развития мышления, которое совершается в постоянном взаимодействии формы и содержания.

В психологической литературе, главным образом английской, имеется ряд концепций, критически противопоставленных концепции Пиаже. Самой крупной из этих работ является уже упоминавшаяся книга С. Исаакс.

Эта книга содержит обширный фактический материал, почерпнутый из длительных наблюдений педагогом над детьми в возрасте от 3 до 8 лет.

В фактической своей части она дает значительно более прогрессивную характеристику умственного развития ребенка, чем работы Пиаже. В дневниковых записях детских высказываний, зафиксированных Исаакс, можно найти яркие образцы того, что — вопреки Пиаже — дети иногда очень рано улавливают относительность некоторых явлений и понятий, что они рано обнаруживают совсем не «синкретический» образ мысли и вовсе не «эгоцентрические» установки[1].

---

[1] Последующая эволюция философско-психологической концепции С. Л. Рубинштейна особенно сильно проявилась в его теории мышления. Легко видеть, что в данной главе мышление выступает преимущественно как деятельность субъекта, т. е. в личностном аспекте. Иначе говоря, С. Л. Рубинштейн раскрывает здесь мотивационные и некоторые другие деятельностные характеристики мышления, такие как цели, мотивы, интеллектуальные действия и операции и т. д. Однако в конце 40-х гг. и в 50-е гг. он, продолжая исследовать мышление как деятельность субъекта, начинает изучать его в новом качестве, как психический процесс. Первично «не операции порождают мышление, а процесс мышления порождает операции, которые затем в него включаются» (*Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. С. 51). Благодаря такому выделению процессуального аспекта мышления и вообще психики становится возможным уточнить предмет психологической науки.

В 50-е гг. экспериментальное изучение мышления как деятельности и как процесса под руководством С. Л. Рубинштейна вели Л. И. Анцыферова, А. В. Брушлинский, И. М. Жукова, Е. П. Кринчик, Н. С. Мансуров, А. М. Матюшкин, В. Н. Пушкин, Э. М. Пчелкина, К. А. Славская (ныне Абульханова-Славская), Ф. А. Сохин, О. П. Терехова, Д. Б. Туровская (ныне Богоявленская), Н. Т. Фролова, И. С. Якиманская. Некоторые из них до сих пор продолжают эту линию исследования мышления. Сейчас новое поколение психологов присоединилось к указанному направлению: Н. И. Бетчук, М. И. Воловикова, Б. О. Есенгазиева, В. А. Поликарпов, Л. В. Путляева, С. В. Радченко, В. В. Селиванов, Л. В. Сластенина и другие.

Основные результаты этих работ обобщены в следующих монографиях и сборниках: *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958; *его же*: Принципы и пути развития

Теория любых явлений — психических в том числе — ставит своей целью вскрыть законы, управляющие этими явлениями. В основе каждой теории лежит поэтому то или иное понимание детерминации соответствующих явлений[1]. <...>

Вся теория мышления по существу определяется исходным пониманием его детерминации. Мышление детерминировано в конечном счете своим объектом, но детерминация мышления объектом опосредована внутренними закономерностями самой мыслительной деятельности, которая является познавательной деятельностью анализа и синтеза, абстракции и обобщения. Поэтому мышление, знание, научное понятие, например понятие числа, — это и отражение бытия, детерминированное объектом, и вместе с тем продукт мыслительной деятельности субъекта, взаимодействующего с объективной реальностью, с системой общественно выработанного знания, объективированного в слове. Чувственные данные, не вскрывающие существенных свойств объекта, преломляются в процессе познания через закономерности мыслительной деятельности — деятельности анализа и синтеза, абстракции и обобщения, направленной на мысленное восстановление объекта. В восприятии чувственной поверхности явлений конкретная действительность непосредственно дана нам в нерасчлененном виде, как более или менее суммарный эффект различных взаимодействий. Задача мышления заключается в том, чтобы расчленить разнородные взаимодействия, выделить существенные для каждого из них моменты и затем посредством соотнесения, абстракции, к которым мышление таким образом подходит, мысленно восстановить картину действительности в ее конкретности.

Часто встречающаяся характеристика мышления как решения задач (Problem solving), прагматически определяющая мышление через его эффект, не вскрывает сути мышления. Мышление разрешает задачи в силу того, что оно есть познание, специфическая форма его. Основным для мышления является его отношение к бытию, но внешний мир не непосредственно определяет результаты мыслительной деятельности. В своем протекании мышление определяется взаимосвязью внешних и внутренних условий, согласно принципу детерминизма в вышеуказанном его понимании. (Совершенно очевидно, что термин «внутренний», употребляемый нами, не имеет при этом ничего общего с субъективистским значением этого термина, принятым в интроспективной психологии, а связан исключительно с тем, совсем отличным от него значением, которое он приобретает в диалектическом понимании соотношения внешнего и внутреннего и которое придавал ему еще И.-В. Гете: «Nichts ist drinnen, nichts ist obraussen: Denn was innen, das ist aussen»[2].

Теория мышления, сложившаяся у нас в ходе многообразных экспериментальных исследований (некоторых из них мы еще коснемся), имеет своей принципиальной основой и завершающим выражением вышеуказанное понимание принципа детерминизма, подобно тому как вся теория мышления гештальтпсихологов в свернутом виде по существу заключена в келеровском понимании саморегулирующегося процесса, в котором все детерминировано исключительно динамическими соотношениями, складывающимися в ходе самого этого процесса. В соответствии с этим в гештальтистской теории мышление целиком переносится в феноменальный объект. Оно сводится к динамике друг в друга переходящих феноменальных ситуаций («полей»). Взаимодействие мыслящего субъекта с познаваемым объектом при этом вовсе выпадает; вместе с тем отпадает и всякая дополнительно объективная обусловленность

психологии. М., 1959; Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения; Экспериментальные исследования. М., 1960; Исследования мышления в советской психологии. М., 1966; Основные направления исследований психологии мышления в капиталистических странах. М., 1966; *Славская К. А.* Мысль в действии. М., 1968; *Брушлинский А. В.* Психология мышления и кибернетика. М., 1970; *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование. М., 1979; *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. М., 1979; *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980; Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982; и др. *(Примеч. сост.)*

[1] Фрагмент из статьи «Принцип детерминизма и психологическая теория мышления», опубликованной в жур. «Вопросы психологии». 1957. № 5. Приводимый фрагмент позволяет лучше понять, что изменилось во взглядах С. Л. Рубинштейна на мышление в середине 50-х гг. *(Примеч. сост.)*

[2] *Goethes H. W.* Werk. Auswohl in sechzehn Banden. Leipzig: Zweiter Band, S. 190.

мышления. И как ни много сделали такие представители гештальтпсихологии, как, например, К. Дункер, в разработке некоторых аспектов мышления, теория мышления гештальтистов в своей основе поэтому чрезвычайно уязвима.

Гештальтистскую теорию мышления один из видных представителей гештальтпсихологии К. Коффка прямо противопоставлял, как известно, теории мышления О. Зельца как ее антиподу. Для этого имеются реальные основания. Если у гештальтистов все мышление сведено к динамике самой проблемной ситуации, то у Зельца, наоборот, собственное объективное содержание задачи, с одной стороны, и знания, операции (методы), которые должны быть актуализированы субъектом для ее разрешения, — с другой, внешне противостоят друг другу. Правда, по Зельцу, именно задача актуализует знания при репродуктивном мышлении и операции, служащие методами решения задачи, при так называемом продуктивном мышлении. Однако задача для Зельца является по отношению к актуализуемой при ее решении операции лишь пусковым сигналом. Связь, возникающая в процессе мышления между задачей, с одной стороны, и знаниями и операциями — с другой, есть связь чисто внешняя, механистическая. (Зельц, имея именно это в виду, обозначает ее как «рефлексоидальную».)

На самом же деле, как показывают наши исследования (см. ниже), для решения задачи необходимо в большинстве случаев привлечение данных извне, но сама их актуализация имеет своим внутренним условием анализ собственного содержания задачи.

В отличие как от одной, так и от другой из этих концепций мы выдвигаем на передний план вышеуказанную взаимосвязь внешних и внутренних условий, получающую всестороннее проявление в процессе мышления. Ее первым исходным выражением является то, что мысленное восстановление объекта, детерминирующего процесс мышления, совершается в процессе познания в результате мыслительной деятельности, имеющей свои внутренние закономерности. Это во-первых. С этим связано, во-вторых, то, что, исходя из внешне констатируемых и объективно контролируемых фактов, мы всегда видим нашу задачу, задачу психологического исследования, не в простой феноменалистической констатации этих внешних фактов, а в раскрытии их внутренних условий — процессов, которые стоят за ними и к ним приводят. Первая и основная задача *психологического* исследования мышления заключается в том, чтобы за всеми внешними результативными выражениями мыслительной деятельности вскрыть *процесс*, к ним приводящий. Предметом психологического исследования является мышление индивида как *процесс* в закономерностях его протекания, в причинной зависимости результатов мыслительного процесса от его условий. По своему составу это процесс анализа и синтеза, взаимосвязанных между собой, и производных от них абстракции и обобщения. Говоря о конкретном проявлении взаимосвязи внешних и внутренних условий в процессе мышления, необходимо отметить, в-третьих, факт, отчетливо выступивший в наших экспериментальных исследованиях. Этот факт, являющийся как бы прямой кристаллизацией принципа детерминизма, в нашем понимании состоит в следующем: перенос решения с одной задачи на другую, привлечение выходящих за пределы задачи знаний, актуализация сложившихся у субъекта операций, необходимых для решения данной задачи, — все это имеет своим внутренним условием анализ испытуемым подлежащей решению задачи.

Проблема переноса подвергалась у нас специальному экспериментальному исследованию, проведенному К. А. Славской. Перенос изучался на решении геометрических задач. В ходе решения основной задачи на различных стадиях ее анализа испытуемым предъявлялась соответственно подобранная вспомогательная задача, с которой должен был быть совершен перенос на основную. Исследование охватило 120 испытуемых. Основной итог этого исследования заключается в следующем: за тем, что на поверхности явления внешне выглядит как перенос, стоит анализ задачи, подлежащей решению, и задачи, решение с которой должно быть перенесено, анализ, приводящий к их обобщенному решению. Не механический акт «переноса» объясняет решение задачи как мыслительной деятельности, а, наоборот, «перенос», т. е. использование уже применявшегося решения, применение соответствующих принципов, теорем, знаний, обусловлен закономерным ходом анализа задачи как мыслительной деятельности. За тем, что внешне выступает как «перенос» с решения одной задачи на другую, стоит синтетический акт соотнесения обеих задач и включение их в единую аналитико-синтетическую деятельность. Конкретно это выражается в следующем: вместо того чтобы,

как это обычно делается, соотносить условия задачи с ее же собственными требованиями, в данном случае условия одной из этих задач (вспомогательной) соотносятся с требованиями другой (основной, подлежащей решению). Для осуществления переноса решения требуется его обобщение, связанное с абстракцией от специфических условий задачи, с которой совершается перенос, и его конкретизацией применительно к специальным условиям той, на которую решение переносится. Для перенесения решения надо при помощи анализа условий той и другой задачи вскрыть, что есть в них общего. За переносом стоит обобщение, являющееся в свою очередь результатом анализа и синтеза.

Некоторые бихевиористы (например, Э. Газри), как известно, тоже связывают обобщение и перенос, поскольку для них факт обобщения заключается лишь в том, что один и тот же ответ имеет место в разных ситуациях. Они, таким образом, сводят обобщение к переносу.

Мы же объясняем перенос стоящим за ним обобщением, возникающим в результате мыслительной деятельности анализа и синтеза. Таким образом, мы видим, что за переносом, который трактуется нередко как единый акт, не подлежащий дальнейшему анализу, стоит сложный процесс, составляющий его внутреннее условие. В раскрытии этого процесса, а не в простой констатации факта переноса (того, что он совершился или не совершился) заключается, с нашей точки зрения, главная задача психологического исследования.

Что человек в состоянии использовать при решении той или иной задачи, зависит от того, насколько он продвинулся в анализе решаемой им задачи. Конечно, возможность решения обусловлена и наличием у испытуемого соответствующих знаний, но сама актуализация тех или иных знаний зависит от анализа задачи.

В связи с этим встает и решается общая проблема о соотношении *знания* и *мышления*. Они различны. Нельзя подменять исследование мышления выявлением знаний. Вместе с тем они взаимосвязаны; если в мышлении мы находим функционирование знаний — их актуализацию и применение, то сама эта актуализация и применение знаний к решению встающей перед человеком задачи предполагают в качестве своего внутреннего условия мыслительную деятельность — анализ этой задачи, а также знаний, которые могут быть приняты в расчет при ее решении путем их соотнесения. Этот *результат* исследования превращается для нас в *метод* изучения. Содержательные методы, адекватные задаче исследования, возникают в науке в результате исследования: результаты уже проведенного исследования превращаются в средства его дальнейшего продвижения. В ходе проводившихся у нас экспериментов бывало так, что то или иное звено анализа задачи, ее решение прямо в готовом виде давалось экспериментатором испытуемому, который тем не менее оказывался не в состоянии его использовать. Возможность совершить «перенос» из вспомогательной задачи, использовать подсказку, актуализировать имеющиеся у испытуемого знания обусловлена продвинутостью собственного анализа задачи. Поэтому то, какие «подсказки» в состоянии использовать испытуемый, является объективно контролируемым и дозируемым индикатором хода его собственного мышления.

Для выборочного показа нашего стремления вскрыть за внешними фактами внутренний процесс, их обусловливающий, мы выделили еще одну проблему, бывшую у нас предметом специального экспериментального исследования (проведенного И. Н. Жуковой), а именно вопрос о соотношении мышления и действия.

Широко известна концепция, восходящая к П. Жанэ, согласно которой различаются внешние и внутренние умственные действия и считается, что последние возникают путем интериоризации, путем перехода внешних действий внутрь. Мы различаем не *внешнее* и *внутреннее* действия, а *практическое* и *теоретическое*. *Практическое* действие не есть «внешнее» (только внешнее) действие. *Внутри* всякого практического действия человека уже заключено познание, которое, отражая объективную действительность, условия, в которых совершается действие, регулирует это последнее. Осуществляемое вовне практическое действие несводимо к своей исполнительной части. Чувственное познание того или иного уровня всегда находится *внутри* его. (Даже при физиологическом анализе движения Павлов считал, что оно строится в коре как органе *чувствительности*, осуществляющем анализ и синтез раздражителей, и затем уже в готовом виде спускается в исполнительский аппарат.) <...>

При решении ребенком практической задачи, которая перед ним ставится в практическом действии, уже в выполнении этого действия участвует зрение. Если сначала задача оказыва-

ется неразрешимой без помощи практических действий, проб, а затем она становится разрешимой чисто зрительно, это свидетельствует о совершающемся в процессе действия изменении, эволюции самого зрительного восприятия: оно все стало иным, а не только внешние его проявления. Задача психологического исследования состоит в том, чтобы вскрыть эту линию развития познания, восприятия, поднятия его на высший уровень анализа, синтеза, генерализации, выявить таким образом тот скрытый внутренний процесс, который стоит за внешним ходом события и обусловливает его, выявить скрытые внутренние условия перехода от решения задачи посредством проб в плане практического действия к ее решению в плане познания зрительного или умственного, вместо того чтобы заниматься лишь описанием различных этапов внешней стороны этого перехода.

В проводившихся у нас экспериментах детям 3—6 лет предлагалось решить задачу (типа тех, которые давал своим испытуемым А. Рей при изучении практического интеллекта). Они должны были достать при помощи соответствующих орудий конфету из сосуда. В качестве орудий детям предъявлялись палочки, различные по форме и цвету. Задача сводилась к выбору надлежащего орудия. Все дети сначала решали задачу посредством проб в плане практического действия, а по прошествии некоторого времени приходили к ее решению в плане познавательно-зрительном или словесно-умственном.

Исследование показало, что этот переход совершается в результате соотнесения условий задачи (формы сосуда) с орудиями как средствами ее разрешения; анализ выделяет существенные по отношению к задаче свойства орудия (их форму) и приводит к обобщенному восприятию этих свойств. Условия задачи в наших экспериментах включали два основных звена анализа: 1) выделение формы как существенного признака и абстракцию от цвета и 2) выделение формы, отвечающей требованию задачи. Снятие соответствующим подбором условий одного из двух звеньев анализа (например, предъявлением всех орудий в одном и том же цвете), снятие необходимости выделить анализом форму как существенное условие и абстрагироваться от цвета примерно вдвое ускоряло переход к решению задачи в плане познания без практических проб — в порядке чувственной генерализации или словесно-понятийного обобщения. Значит, условием этого перехода является анализ средств решения задачи через синтетический акт соотнесения с требованиями. В результате этого анализа «орудия» выступают обобщенно в существенных для задачи свойствах. Пока ребенок не выделил через анализ существенные для задачи свойства и не произошло соответствующего обобщения, пока ребенок вынужден оперировать с данной единичной вещью, а не с «орудием» определенной формы, ему не остается ничего другого, как испробовать каждую предъявленную ему вещь. Но когда в результате анализа орудия выступили в обобщенном виде, выяснилось, опять-таки обобщенно, что годно орудие такой-то формы и негодно — другой, отпадает всякая нужда в том, чтобы сызнова пробовать всякий вновь предъявленный предмет, и ребенок прекращает пробы действием.

Выделение познавательной деятельности из деятельности практической обусловлено возникновением обобщения в результате анализа, выделяющего существенные для задачи свойства в порядке чувственной генерализации или словесно-понятийного обобщения. В нашем подходе к проблемам переноса и перехода от решения задач в плане практического действия к познавательному их решению без практических проб отчетливо, как нам представляется, выступает общая линия исследований мышления, проводившихся нами с группой сотрудников.

В центре этих исследований было определение различных форм анализа в процессе мышления и зависимости обобщения и переноса от анализа, осуществляющегося через синтез. Как анализ, так и обобщение изучались в многообразных сериях экспериментов, проводившихся И. С. Якиманской, Н. Т. Фроловой, К. А. Славской, Е. П. Кринчик и другими, на материале математических и физических задач — применительно как к функциональным, так и причинно-следственным связям (Л. И. Анцыферова). Специальная серия экспериментов была нацелена на изучение приводившего к формулировке закономерностей обобщения отношений внутри определенной системы. Зависимость обобщения от анализа, выявившуюся в ряде наших исследований, мы проиллюстрируем здесь на одном примере из опытов, проведенных А. М. Матюшкиным.

В этих опытах испытуемым, которые умели обозначать числа только в *десятичной* системе, предлагалось написать число в пятеричной системе. Сначала испытуемые не могли этого сделать, хотя *общая формула* построения числа в пятеричной системе — как и в любой *позиционной* системе — *та же,* что и в *десятичной*. Тогда перед испытуемыми была специально поставлена задача найти *общую* формулу выражения любого числа в десятичной системе, т. е. совершить некоторое *обобщение*. Испытуемые смогли решить эту задачу, лишь проанализировав зависимости, образующие эту формулу (как-то: отношение между степенью основания, разрядом и позицией числа). И после этого им пришлось искать эту общую формулу для *пятеричной* системы *заново*. Найдя ее, они соотнесли формулу, найденную для пятеричной системы, с формулой для десятичной системы. В результате этого синтетического акта соотнесения обеих формул они совершили дальнейший акт *анализа* — отчленили друг от друга до того не отчлененное *основание* позиционной системы (*различное* для разных позиционных систем) и отношения, в которые оно включено. В результате этого *второго звена* анализа испытуемые переходят к новому, более *высокому обобщению*. Если в результате первого звена анализа они находили формулу для *любого* числа в *десятичной* или *пятеричной* системе, то в результате *второго звена анализа* они приходят к формуле, обобщенно выражающей число в любой позиционной системе счисления. Придя путем анализа к такому обобщению, испытуемые легко решали задачу в любой системе счисления.

Движение мысли осуществляется в силу того, что, включая объекты мысли в новые связи, мы выявляем в них новые свойства и они выступают в новом качестве, фиксируемом в новых понятийных характеристиках. Включая объекты мысли в новые связи, мы как бы поворачиваем их каждый раз другой стороной, выявляем в них новый аспект, как бы «вычерпываем» из объекта все новое содержание (прямая, фигурирующая в условиях задачи как биссектриса, включаясь в новые связи, в новые фигуры и в связи с этим в отношения с новыми элементами, с которыми она не соотнесена в условиях задачи, выступает как медиана, затем как секущая при параллельных прямых и т. д.). Таким образом, содержание мысли извлекается, как бы «вычерпывается» из объекта[1].

Мыслительный процесс, который, включая объекты познания в новые связи, раскрывает в них новые свойства, дает также ключ к анализу процессов понимания (текста, ситуации) и открытия, изобретения. В технических изобретениях и открытиях вещи и явления действительности обычно выступают для нас в тех закрепленных практикой свойствах, которые являются в павловском смысле «сильными» раздражителями. Восприятие, осознание остальных их свойств обычно тормозится — по павловскому закону отрицательной индукции — и как бы отступает на задний план. Главная трудность при некоторых открытиях заключается как раз в том, чтобы увидеть вещь в новом качестве, чтобы в буквальном смысле слова «открыть» свойство, осознание которого обычно заторможено, и свойство поэтому как бы закрыто. Это случается, когда в результате более или менее длительных поисков вещь случайно выступает или мысленно включается в новые связи. В истории изобретений можно указать немало тому примеров.

Нечто аналогичное получается в случае понимания текста (или ситуации). Текст часто не понимается просто потому, что его компоненты выступают для читателя в свойствах, не адекватных связям, в которые их включает контекст. Понимание осуществляется путем анализа, который, исходя из этих связей, выявляет вещи в других аспектах и свойствах, как бы поворачивает их той стороной, которой они входят в данный контекст. Психологический «механизм» составления и понимания парадоксов и острот имеет аналогичный характер. Отсюда же открывается путь к пониманию метафор, являющихся своего рода «образным переносом».

---

[1] С этим изменением понятийной характеристики элементов задачи связано и совершающееся в процессе анализа переформулирование задачи. Сама формулировка задачи обусловливает направление ее анализа; в свою очередь анализ ведет к ее неоднократному переформулированию. В ходе решения задачи осуществляется непрерывная взаимозависимость между словесной формулировкой задачи и ее анализом. Эта взаимозависимость является частным выражением связи мышления с речью и языком как фиксированной системой анализа и обобщения. См.: *Рубинштейн С. Л.* К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957. № 2.

Выделенная нами специальная форма анализа через синтез имеет существенное значение для понимания доказательного рассуждения. Добывание новых данных, не заключенных в исходных условиях, введение в ход рассуждения новых «малых» посылок совершается в силу того, что объекты рассуждения в результате анализа при включении их в новые связи выступают в новых качествах, новых понятийных характеристиках. Это дает ответ на вопрос, издавна представлявшийся загадочным: как может рассуждение, исходящее из конечного числа посылок, приходить к неограниченному числу и притом новых выводов? Рассуждение приводит все к новым выводам в силу того, что в него вводятся новые посылки, новые данные. Если продолжить для простоты уже приведенный пример, то выявление того, как прямая, которая определена в условиях задачи только как биссектриса, выступает и в качестве медианы и высоты треугольника, а затем секущей параллельных прямых, и есть введение ходом доказательства новых малых посылок.

Логика вводимых таким образом «малых» посылок определяет актуализацию тех или иных принципов, теорем, «больших посылок». Пользуясь все тем же примером, можно сказать: выяснение того, что данная прямая является биссектрисой, медианой, высотой, — это и есть основание для привлечения теорем о медиане, биссектрисе, высоте и т. д. Наши исследования показывают, что и привлечение принципов, теорем и т. п. к решению задачи обусловлено ходом ее анализа.

Проблема актуализации тех или иных знаний, теорем, принципов — это не просто проблема репродукции, памяти, а прежде всего проблема анализа условий задачи и знаний, принципов, теорем, которые могут быть учтены при решении данной задачи. Учтены же могут быть те из них, которые по своему содержанию соотносимы с задачей. Знания, принципы выходят за пределы задачи; они привлекаются извне, но в самом анализе задачи существуют внутренние условия для привлечения тех, а не иных знаний, принципов, теорем.

Теоретический анализ многообразного экспериментального материала[1] показывает, что весь ход мышления, который является вместе с тем и совершающимся в нем движением знания, определяется соотношением внешних и внутренних условий, о котором говорит принцип детерминизма в вышеуказанном его понимании.

---

[1] Этот анализ дан в: *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. *(Примеч. сост.)*

Глава XI
РЕЧЬ

Проблему речи обычно ставят в психологии в контексте: мышление и речь. Действительно, с мышлением речь связана особенно тесно. Слово выражает обобщение, поскольку оно является формой существования понятия, формой существования мысли. Генетически речь возникла вместе с мышлением в процессе общественно-трудовой практики и складывалась в процессе общественно-исторического развития человечества в единстве с мышлением. Но речь все же выходит за пределы соотношения с мышлением. Значительную роль в речи играют и эмоциональные моменты: речь коррелирует с сознанием в целом[1].

РЕЧЬ И ОБЩЕНИЕ. ФУНКЦИИ РЕЧИ

Изучая человеческое сознание и подчеркивая его связь с деятельностью, в которой оно не только проявляется, но и формируется, нельзя отвлечься от того, что человек — общественное существо, его деятельность — общественная деятельность и сознание его — общественное сознание. Сознание человека формируется в процессе общения между людьми. Совершающийся на основе совместной практической деятельности процесс духовного, сознательного общения между людьми осуществляется через посредство речи. Поэтому конкретную реализацию положение об общественном характере человеческого сознания получает в признании единства речи или языка и сознания. «Язык, — писал К. Маркс, — *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь и тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание»[2]. В тесной взаимо-

---

[1] Достаточно точная оценка взглядов С. Л. Рубинштейна на характер связи сознания и речи была дана в рецензии на рукопись «Основы общей психологии»: «У автора совершенно правильно решается вопрос о психологической природе речи: речь у него коррелирует с сознанием в целом, а не только с мышлением. Это значительный шаг вперед по сравнению с обычной постановкой этого вопроса даже в нашей марксистской литературе. В итоге, совершенно правильно выступая против традиции западной психологии выделить по преимуществу сигнификативную функцию речи в ущерб ее коммуникативной функции, автор по существу не только связывает проблему речи с психологией познавательных процессов, но и рассматривает ее в аспекте психологии общения» (ОР ГБЛ им. Ленина. Ф. 642. Ед. хр. I.17). *(Примеч. сост.)*

[2] *Маркс К.*, *Энгельс Ф.* Соч. Т. 3. С. 29.

связи с единством сознания и деятельности как существеннейший для психологического исследования факт выступает, таким образом, единство сознания и языка.

В значительной мере благодаря речи индивидуальное сознание каждого человека, не ограничиваясь личным опытом, собственными наблюдениями, через посредство языка питается и обогащается результатами общественного опыта; наблюдения и знания всех людей становятся или могут благодаря речи стать достоянием каждого.

Речь вместе с тем своеобразно размыкает для меня сознание другого человека, делая его доступным для многогранных и тончайшим образом нюансированных воздействий. Включаясь в процесс реальных практических отношений, общей деятельности людей, речь через сообщение (выражение, воздействие) включает в него сознание человека. Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого.

Основная функция сознания — это осознание бытия, его отражение. Эту функцию язык и речь выполняют специфическим образом: они *отражают* бытие, *обозначая* его. Речь, как и язык, если взять их сначала в их единстве, — это *обозначающее отражение бытия*. Но речь и язык и едины, и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого.

Речь — это деятельность *общения* — выражения, воздействия, сообщения — *посредством языка*; речь — это язык в действии. Речь, и единая с языком, и отличная от него, является единством определенной деятельности — общения — и определенного содержания, которое *обозначает* и, обозначая, отражает бытие. Точнее, *речь* — это форма существования *сознания* (мыслей, чувств, переживаний) *для другого*, служащая средством *общения* с ним, и форма обобщенного отражения действительности, или форма существования мышления.

Речь — это язык, функционирующий в контексте индивидуального сознания. В соответствии с этим психология речи отграничивается от языкознания, изучающего язык; вместе с тем определяется специфический объект психологии речи в отличие от психологии мышления, чувств и т. д., которые выражаются в форме речи. Фиксированные в языке обобщенные значения, отражающие общественный опыт, приобретают в контексте индивидуального сознания в связи с мотивами и целями, определяющими речь как акт деятельности индивида, индивидуальное значение или смысл, отражающие личное отношение говорящего — не только его знания, но и его переживания в том неразрывном их единстве и взаимопроникновении, в котором они даны в сознании индивида. Так же как индивидуальное сознание отлично от общественного сознания, психология от идеологии, так же речь отлична от языка. Вместе с тем они взаимосвязаны: как индивидуальное сознание опосредовано общественным, психология человека — идеологией, так и речь, а вместе с ней речевое мышление индивида обусловлены языком: лишь посредством отложившихся в языке форм общественного мышления может индивид в своей речи сформулировать собственную мысль.

Речь, слово являются специфическим единством чувственного и смыслового содержания. Всякое слово имеет смысловое — семантическое — содержание, которое составляет его значение. Слово обозначает предмет (его качества, действия и т. д.), который оно обобщенно отражает. Обобщенное отражение предметного содержания составляет значение слова.

Но *значение — не пассивное отражение предмета самого по себе* как «вещи в себе», вне практически действенных отношений между людьми. *Значение* слова, обобщенно отражающее предмет, включенный в реальные действенные общественные взаимоотношения людей, *определяется через функцию* этого *предмета в системе человеческой деятельности*. Формируясь в общественной деятельности, оно включено в процесс общения между людьми. Значение слова — это *познавательное* отношение человеческого сознания к предмету, опосредованное *общественными* отношениями между людьми.

Таким образом, речь первично отображает не сам по себе предмет вне людских отношений, с тем чтобы затем служить средством духовного общения между людьми вне реальных практических отношений к предметам действительности. Значимость предмета в реальной деятельности и слова в процессе общения представлены в речи в единстве и взаимопроникновении. Носителем значения всегда служит данный в восприятии или представлении чувственный образ — слуховой (звучание), зрительный (графический) и т. д. Но основным в слове является его значение, его семантическое содержание. Материальный, чувственный носитель значения обычно как бы стушевывается и почти не осознается; на переднем плане обычно всегда — значение слова. Только в поэзии звучание слова играет более существенную роль; помимо же этого лишь в исключительных случаях, когда в силу каких-либо особых условий слово как бы обессмысливается, на передний план в сознании выступает его чувственный носитель, его звучание. Обычно все наше внимание сосредоточено на смысловом содержании речи. Ее чувственная основа функционирует лишь как носитель этого смыслового содержания.

Исходя из соотнесенности значения и знака, можно условно сказать, что чувственный носитель значения в слове выполняет по отношению к значению функцию знака, и слово, таким образом, является единством значения и знака. Однако лишь в очень относительном и условном смысле можно признать чувственный носитель значения знаком этого значения, потому что под знаком в буквальном, точном, смысле разумеют нечто, что не имеет своего внутреннего значения, — некоторую внешнюю чувственную данность, которая превращается в условного заместителя или же метку чего-то другого. Так, если мы условимся отмечать на полях книги или рукописи одним крестиком места, которые нам нужны для одной цели, а двумя крестиками другие, которые мы хотим выделить в связи с другой работой, то эти крестики, употребляемые совершенно независимо от какого-либо внутреннего значения креста, явятся в данном случае чисто условными знаками. Но в слове между его чувственной и смысловой стороной существует обычно значительно более тесная, внутренняя связь.

Эта связь выступает уже в фонеме: фонема не просто звук, а звук-смыслоразличитель, т. е. звучание, определенным образом обработанное в системе данного языка специально как носитель определенного смыслового, семантического содержания. В историческом становлении и развитии речи мы имеем в большинстве своем не звучания, которые сначала представлены как чисто чувственные данности и затем превращаются нами в знаки определенных значений; в действительности эти звучания и возникают в речи как носители некоторых значений. Когда затем значение слова изменяется и новое слово вводится для обозначения нового понятия, обычно и тут мы не имеем дело с полным произволом, с

чистой условностью. По большей части в этих случаях мы имеем дело с переносом и преобразованием значения, которое уже было связано с данной формой.

Таким образом, даже внешняя сторона слова выходит за пределы знака в силу того, что слово имеет внутреннее значение, с которым внешняя чувственная его сторона в ходе исторического развития языка теснейшим образом связана. Тем менее возможно — как это часто делается — трактовать слово в целом как условный знак: знак произвольно нами устанавливается; слово имеет свою историю, в силу которой оно живет независимой от нас жизнью.

Это положение необходимо особенно подчеркнуть во всем его принципиальном значении в противовес той психологии речи, которая пытается свести слово в целом к роли условного знака. При трактовке слова как знака, значение которого вне его, непосредственно в предмете (составляющем интенцию слова), слово только обозначает, а не отражает предмет. Между предметом и словом утрачивается в таком случае внутренняя связь по содержанию: слово как знак и предмет противостоят друг другу как две по существу между собой не связанные данности, которые внешне соотносятся друг с другом, поскольку одна чисто условно превращается в заместителя другой; связь между словом как знаком и предметом, который оно обозначает, неизбежно приобретает чисто условный характер, поскольку знак как таковой, не имея внутреннего значения, которое отображает предмет в его смысловом содержании, по существу объективно никак не связан с предметом. В действительности же значение слова — это его собственное семантическое содержание, являющееся обобщенным отражением предмета. Поскольку слово — отражение предмета, между словом и предметом устанавливается внутренняя связь по существу, по общности содержания. Именно поэтому слово перестает быть только знаком, каким оно становится неизбежно, когда значение слова выносится за его пределы.

Связь слова с предметом не «реальная», природой предустановленная, а идеальная; но она не *конвенциональна*, не условна, а *исторична*. Знак в специфическом смысле слова — условная метка, произвольно нами устанавливаемая; слово же имеет свою историю, независимую от нас жизнь, в ходе которой с ним может что-то произойти, что зависит не от того, как мы «условились» его трактовать, а от предметного содержания, в которое включает нас слово. Различны для подлинного слова как исторического образования языка и условного знака также объем и условия функционирования в процессе коммуникации, сообщении и понимании.

Связь слова с предметом является основной и определяющей для его значения; но связь эта не непосредственная, а опосредованная — через обобщенное семантическое содержание слова — через понятие или образ. Более или менее значительную роль в обобщенном семантическом содержании слова может играть — особенно в поэтическом языке — и языковой образ, который нельзя отожествлять попросту с наглядной данностью как таковой, поскольку языковой образ это всегда уже *значащий* образ, строение которого определено существенными для его значения отношениями.

Значение и предметная соотнесенность слова, которые в ряде теорий расчленяются как две разнородные и друг другу противопоставляемые функции (обозначающая и номинативная или номинативная и указательная, индикативная и т. п.), в действительности являются двумя звеньями в едином процессе воз-

никновения и употребления значения слова: предметная отнесенность слова осуществляется через его значение; вместе с тем указание на предметную отнесенность слова само не что иное, как низшая или начальная ступень раскрытия его значения — недостаточно обобщенного, чтобы включиться в относительно самостоятельный специальный понятийный контекст какой-нибудь системы понятий и вычлениться таким образом из случайных связей, в которых обобщенное содержание значения в том или ином случае бывает дано. В тех случаях, когда — на более высоких уровнях обобщения и абстракции — значение слов как будто вычленяется из чувственно данной предметности, оно опять-таки раскрывается в производной понятийной предметности той или иной научной области (научный «предмет» — арифметика, алгебра, геометрия и т. д.). В результате оперирование понятиями, значениями слов начинает как будто бы совершаться в двух различных планах или плоскостях: с одной стороны, в плане понятийном — определение значения слова посредством его отношения к другим понятиям, — а с другой стороны — отнесение его к предметам действительности в целях его реализации и вместе с тем квалификации соответствующих предметов. Однако по существу речь при этом идет о двух хотя и дифференцируемых, но принципиально в конечном счете однородных операциях — раскрытия значения в предметном контексте — в одном случае чувственно представленной действительности, в другом — данной опосредованно в плане понятийно оформленных определений. Лишь в мистифицированном представлении «объективного идеализма» эти два плана вовсе распадаются, и понятие противопоставляется действительности как вовсе независимый от нее мир «идеального бытия». В действительности для того, чтобы раскрыть значение, надо прежде всего установить его предметную отнесенность, а для того, чтобы установить предметную отнесенность значения, надо установить понятийное содержание соответствующего чувственно данного предмета.

Значение каждого слова в своей понятийной определенности соотносительно с определенным контекстом, которому оно по существу принадлежит. Вместе с тем всегда имеется ограниченный самим значением комплекс других возможных контекстов, в которых слово по своему семантическому содержанию может функционировать.

В этих новых контекстах слово может приобрести новое семантическое содержание путем надстройки над его значением связанного с ним, но выходящего за его пределы, дополнительного смыслового содержания. Это изменение значения слова путем надстройки приводит к тому, что слово приобретает в данном контексте или ситуации *смысл*, отличный от его значения. Вместе с тем употребление слова в различных или изменяющихся контекстах приводит в конце концов к тому, что новое содержание не надстраивается лишь над ним, а включается в него и, преобразуя его, закрепляется в нем так, что оно входит в собственное значение слова и сохраняется за ним и вне данного контекста. Так, в процессе употребления слова его значение не только реализуется, но и видоизменяется либо методом надстройки, приводящим к образованию вокруг инвариантного ядра значения подвижной, от случая к случаю изменяющейся, семантической сферы смысла слова при данном его употреблении, либо методом преобразования и новой закладки значения слова, приводящим к изменению самого значения.

В общей теории речи, которая таким образом вкратце нами намечена, два положения должны быть особо выделены ввиду их большого принципиального значения.

1. Речь, слово — не условный знак, его значение не вне его; слово, речь имеют семантическое, смысловое содержание — значение, которое является обобщенным обозначающим определением своего предмета. Отношение слова как обозначающего к обозначаемому им предмету — это *познавательное* отношение.

2. Обозначающее отражение предмета в значении слова, как и отражение вообще, является не пассивным процессом. Мы познаем и осознаем действительность, воздействуя на нее; мы познаем предметное значение, оформляемое в слове, воздействуя на предмет и выявляя его функцию в системе общественной деятельности. Слово возникает в общении и служит для общения.

На основе коммуникативных отношений между людьми познавательная функция превращается в специфическую обозначающую функцию.

Для бихевиориста значение сводится к голому употреблению предмета (значение как совокупность употреблений предмета по Дж. Уотсону) вне обобщающего его осознания. Для интроспекциониста значение слова сводится к внутреннему смыслу, вне употреблений предмета, вне его реальной функции в действенном плане. В действительности значение слова, с одной стороны, формируется в процессе обобщенного осознания его употребления, а с другой — своей обобщенной общественной значимостью, складывающейся на основе общественной практики, значение регулирует употребление предмета в действиях индивида. Из этих двух положений вытекает, что было бы в корне неправильно представлять себе дело так, будто значение слова сначала возникает в созерцательном отношении индивидуального сознания к предмету, а затем оно поступает в оборот, начиная выполнять свою функцию как средство общения между людьми; сначала в значении слова выделяется обобщение и затем на этой основе происходит общение. В действительности же слово потому и может служить для обобщения, что оно возникает в действенном и сознательном общении. Вовлекая предмет в деятельность, всегда реально осуществляемую у человека как общественная деятельность, человек извлекает из него значение, оформляющееся в слове, которое, возникая в общении, служит для общения.

Семантический характер человеческой речи обусловливает возможность ее использования для сознательного общения посредством обозначения своих мыслей и чувств для сообщения их другому. Необходимая *для* общения эта семантическая, сигнификативная (обозначающая) функция сформировалась в общении, точнее, в совместной общественной деятельности людей, включающей их реальное, практическое и совершающееся посредством речи идеальное общение, в единстве и взаимопроникновении одного и другого.

Функция общения или сообщения — *коммуникативная* функция речи — включает в себя ее функции как средства выражения и как средства воздействия.

Эмоциональная функция речи принадлежит к генетически первичным ее функциям. Об этом можно заключить и по тому, что при афатических расстройствах она дольше всего сохраняется. Когда при афатических заболеваниях генетически более поздняя и более высокая по своему уровню «интеллек-

туальная» речь расстроена, эмоциональные компоненты речи, «эмоциональная» речь (X. Джексон) иногда сохраняется. Так, некоторые больные не в состоянии сказать или даже повторить слова какой-нибудь песни, но в состоянии ее пропеть[1].

Выразительная функция сама по себе не определяет речи: речь не отождествима с любой выразительной реакцией. Речь есть только там, где есть семантика, значение, имеющее материальный носитель в виде звука, жеста, зрительного образа и т. д. Но у человека самые выразительные моменты переходят в семантику.

Всякая речь говорит о чем-то, т. е. имеет какой-то предмет; всякая речь вместе с тем обращается к кому-то — к реальному или возможному собеседнику или слушателю, и всякая речь вместе с тем выражает что-то — то или иное отношение говорящего к тому, о чем он говорит, и к тем, к кому он реально или мысленно обращается. Стержнем или канвой смыслового содержания речи является то, что она обозначает. Но живая речь обычно выражает неизмеримо больше, чем она собственно обозначает. Благодаря заключенным в ней выразительным моментам, она сплошь и рядом выходит за пределы абстрактной системы значений. При этом подлинный конкретный смысл речи раскрывается по большей мере через эти выразительные моменты (интонационные, стилистические и пр.). Подлинное понимание речи достигается не одним лишь знанием словесного значения употребленных в ней слов; существеннейшую роль в нем играет истолкование, интерпретация этих выразительных моментов, раскрывающих тот более или менее сокровенный внутренний смысл, который вкладывается в нее говорящим.

Речь как *средство выражения* включается в совокупность выразительных движений — наряду с жестом, мимикой и пр. Звук как выразительное движение имеется и у животных. В различных ситуациях, при различном состоянии животные издают звуки, каждый из которых более или менее единообразно связан с определенной ситуацией. Каждый крик является выражением определенного аффективного состояния (гнева, голода и т. д.). Эти инстинктивные выразительные движения животных еще не являются речью — даже в тех случаях, когда издаваемые животным крики передают его возбуждение другим: животное при этом лишь заражает других своим эмоциональным возбуждением, а не сообщает о нем. В них отсутствует обозначающая функция.

Пока крик является только выразительным движением, сопровождающим аффективно-эмоциональное состояние, он может для кого-нибудь, кто установил и осознал связь, существующую между ними, стать знаком, *признаком* наличия этого состояния. Но речью, словом звук становится лишь тогда, когда он перестает только сопровождать соответствующее аффективное состояние субъекта, а начинает его *обозначать*. Эмоционально-выразительная функция речи как таковой принципиально отлична от непроизвольной и неосмысленной выразительной реакции. Выразительная функция, включаясь в человеческую речь, пере-

---

[1] Исходя из этого О. Йесперсен (см.: *Jespersen O.* Language: It's Nature. Development and Origin. N. Y., 1922) построил свою теорию происхождения речи из пения. Говорящий человек, согласно этой теории, — это более интеллектуализированный и менее эмоциональный потомок поющего человека.

страивается, входя в ее семантическое содержание. В таком виде эмоциональность играет в речи человека значительную роль. Неправильно было бы целиком интеллектуализировать речь, превращая ее только в орудие мышления. В ней есть эмоционально-выразительные моменты, проступающие в ритме, паузах, в интонациях, в модуляциях голоса и других выразительных, экспрессивных моментах, которые в большей или меньшей степени всегда имеются в речи, — особенно в устной, сказываясь, впрочем, и в письменной речи — в ритме и расстановке слов; выразительные моменты речи проявляются далее в стилистических особенностях речи, в различных нюансах и оттенках. Живая человеческая речь не является только «чистой» формой абстрактного мышления; она не сводится лишь к совокупности значений. Она обычно выражает и эмоциональное отношение человека к тому, о чем он говорит, и часто к тому, к кому он обращается. Можно даже сказать, что чем выразительнее речь, тем более она речь, а не только язык, потому что чем выразительнее речь, тем больше в ней выступает говорящий, его лицо, он сам.

Будучи средством выражения, речь является вместе с тем и средством воздействия. Функция воздействия в человеческой речи одна из первичных, наиболее основных ее функций. Человек говорит для того, чтобы воздействовать, если не непосредственно на поведение, то на мысль или чувства, на сознание других людей. Речь имеет социальное предназначение, она средство общения, и эту функцию она выполняет в первую очередь, поскольку она служит средством воздействия. И эта функция воздействия в речи человека специфична. Звуки, издаваемые животными в качестве «выразительных», выполняют и сигнальную функцию, но человеческая речь, речь в подлинном смысле слова, принципиально отличается от тех звукосигналов, которые издают животные. Крик, издаваемый сторожевым животным или вожаком стаи, табуна и т. д., может послужить для других животных сигналом, по которому они пускаются в бегство или нападают. Эти сигналы являются у животных инстинктивными или условно-рефлекторными реакциями. Животное, издавая такой сигнальный крик, издает его не для того, чтобы известить других о надвигающейся опасности, а потому, что этот крик вырывается у него в определенной ситуации. Когда другие животные пускаются по данному сигналу в бегство, они также делают это не потому, что они «поняли» сигнал, поняли то, что он обозначает, а потому, что после такого крика вожак обычно пускается в бегство и для животного наступила связанная с опасностью ситуация; таким образом, между криком и бегством создалась условно-рефлекторная связь; это связь между бегством и криком, а не тем, что он обозначает.

Сигнальная мимика животных может иметь своим следствием ту или иную реакцию других животных; но средством *сознательного* поведения, при помощи которого субъект в состоянии оказать воздействие, соответствующее поставленной им цели, может быть только речь, которая что-то обозначает, имеет определенное значение. Чтобы включиться в речь, сигнальная функция выразительных движений должна перестроиться на семантической основе; непроизвольный сигнал должен приобрести осознанное значение. Речь в подлинном смысле слова является средством *сознательного* воздействия и сообщения, осуществляемых на основе семантического содержания речи, — в этом специфика речи в подлинном смысле слова.

Ни одному ученому не удалось констатировать наличие такой сигнификативной связи у какого-либо животного. Все попытки Н. Келлога и Р. Иеркса обучить обезьян речи кончились полной неудачей. Функция обозначения отсутствует у животных[1].

В своих опытах В. Келер, дав обезьянам ведра с красками и кисти, создал максимально благоприятные условия для выявления у животных способности создать изображение какого-то предмета. Обезьяны с большой охотой раскрашивали окружающие предметы, они измазали все стены, но ни разу, при самом тщательном наблюдении, Келеру не удалось констатировать, чтобы животные рассматривали продукты своей мазни как изображение, как знаки чего-то другого. Изобразительного рисунка у них не наблюдалось; функция знака отсутствовала. В своем исследовании Л. Бутан констатировал, что три различных крика у гиббона соответствовали различной интенсивности голода, а не различным видам пищи, которая давалась обезьяне. Тот же крик употреблялся при определенной степени голода, какая бы пища ни давалась гиббону, и разные крики при различной степени голода и одной и той же пище. Каждый крик был, таким образом, выражением одного и того же аффективного состояния, а не обозначением объективных обстоятельств или предметов.

Итак, в *речи человека* можно психологическим анализом выделить *различные функции, но они не внешние друг другу аспекты; они включены в единство, внутри которого они друг друга определяют и опосредуют*. Так, речь выполняет свою функцию сообщения на основе ее смысловой, семантической, обозначающей функции. Но не в меньшей, а в еще большей степени и обратно — семантическая функция обозначения формируется на основе коммуникативной функции речи. По существу общественная жизнь, общение придает крику функцию значения. Выразительное движение из эмоциональной разрядки может стать речью, приобрести значение только в силу того, что субъект замечает то воздействие, которое оно оказывает на других. Ребенок сначала издает крик потому, что он голоден, а затем пользуется им для того, чтобы его накормили. Звук сначала выполняет функции обозначения объективно, служа сигналом для другого. Лишь благодаря тому, что он выполняет эту функцию в отношении другого, он нами осознается в своем значении, приобретает для нас значение. Первоначально отражаясь в сознании другого человека, речь приобретает значение для нас самих. Так и в дальнейшем — из употребления слова мы устанавливаем все более точно его значение, сначала мало осознанное, по тому значению, в каком оно понимается другими. Понимание является одним из конституирующих моментов речи. Возникновение речи вне общества невозможно, речь — социальный продукт; предназначенная для общения, она и возникает в общении. Притом социальная предназначенность речи определяет не только ее генезис; она отражается и на внутреннем, смысловом содержании

---

[1] В 50-е гг. С. Л. Рубинштейн существенно пересмотрел теорию речи (см. раздел «Мышление, язык и речь» в его книге «Принципы и пути развития психологии». М., 1959). Если в «Основах общей психологии» он, как правило, придерживался распространенной тогда (да и теперь) точки зрения о двух функциях речи: 1) коммуникативной (сообщение, общение) и 2) обозначающей, смысловой, сигнификативной, семантической, то впоследствии он приходит к выводу, что у речи не две, а «одна основная функция, ее назначение — служить средством общения». Функция общения включает в себя «функции коммуникаций — сообщения, обмена мыслями в целях взаимопонимания — экспрессивную (выразительную) и воздейственную (побудительную) функции... Речь в подлинном смысле слова является средством сознательного воздействия и сообщения, осуществляемых на основе семантического содержания речи; в этом — специфика речи в подлинном смысле слова, речи человека» (*Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. С. 110—111). С этой точки зрения, скажем, обезьяны, овладевая языком жестов, не владеют речью в точном смысле этого слова. *(Примеч. сост.)*

речи. *Две основные функции речи — коммуникативная и сигнификативная, благодаря которым речь является средством общения и формой существования мысли, сознания, формируются одна через другую и функционируют одна в другой.* Социальный характер речи как средства общения и ее обозначающий характер неразрывно связаны между собой. В речи в единстве и внутреннем взаимопроникновении представлены общественная природа человека и свойственная ему сознательность.

Всякая реальная конкретная речь или высказывание человека являются определенной специфической деятельностью или действием его, которые исходят из тех или иных мотивов и преследуют определенную цель. В контексте этих мотивов и целей говорящего объективный смысл или значение его высказывания приобретает новый смысл: за объективным содержанием того, что сказал говорящий, выступает то, что он имел в виду, то, что он хотел высказать — дать почувствовать, или понять, то, ради чего он все это сказал. Предметный текст оказывается снабженным более или менее богатым и выразительным подтекстом. Образующийся таким образом личностный контекст определяет смысл речи как высказывания данного человека. Строясь на основе его предметного значения, этот личностный смысл речи может как сходиться, так и расходиться с ним — в зависимости от целей и мотивов говорящего и их отношения к содержанию его речи.

Речь обычно должна разрешить какую-то более или менее осознанную говорящим задачу и являться действием, оказывающим то или иное воздействие на тех, к кому она обращена, хотя иногда речь является фактически в большей или меньшей мере процессом, течение которого непроизвольно определяется не вполне осознанными побуждениями.

Для того чтобы речь стала вполне сознательным действием, необходимо прежде всего, чтобы говорящий четко осознал задачу, которую должна разрешить его речь, т. е. прежде всего ее основную цель.

Однако понимание задачи, которую должна разрешить речь, предполагает не только осознание цели, но и учет условий, в которых эта цель должна быть осуществлена. Эти условия определяются характером предмета, о котором идет речь, и особенностями аудитории, к которой она обращена. Лишь при учете цели и условий в их соотношении человек знает, что и как ему сказать, и может строить свою речь как сознательное действие, способное разрешить задачу, которую поставил себе говорящий.

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ РЕЧИ

Существуют различные виды речи: речь жестов и звуковая речь, письменная и устная, внешняя речь и речь внутренняя.

Современная речь является по преимуществу звуковой речью, но и в звуковой по преимуществу речи современного человека жест играет некоторую роль. В виде, например, указательного жеста он часто дополняет ссылкой на ситуацию то, что не досказано или однозначно не определено в контексте звуковой речи; в виде выразительного жеста он может придать особую экспрессию слову или даже внести в смысловое содержание звуковой речи новый оттенок. Таким образом, и в звуковой речи имеется некоторая взаимосвязь и взаимодополнение звука и жеста, смыслового контекста звуковой речи и более или менее наглядной и

выразительной ситуации, в которую нас вводит жест; слово и ситуация в ней обычно дополняют друг друга, образуя как бы единое целое.

Однако в настоящее время язык жестов (мимика и пантомимика) является лишь как бы аккомпанементом к основному тексту звуковой речи: жест имеет в нашей речи лишь вспомогательное, второстепенное значение. На ранних ступенях развития при крайней многозначности (полисемантизме) первоначальных слов в единстве жеста и звука, ситуации и содержания звуковой речи жест играл несомненно значительно большую роль. Речь, в которой жест и конкретная ситуация играют основную роль, наглядна и выразительна, но мало пригодна для передачи сколько-нибудь отвлеченного содержания, для передачи логически связного, систематического хода мысли. Чистая же речь жестов, которая, скорей, изображает, чем обозначает, или во всяком случае обозначает, лишь изображая, является по преимуществу формой существования сенсомоторного, наглядно-действенного мышления. Развитие мышления у человека существенно связано с развитием членораздельной звуковой речи. Поскольку отношение слова и обозначаемого в звуковой речи носит более абстрактный характер, чем отношение жеста к тому, что он изображает или на что он указывает, звуковая речь предполагает более высокое развитие мышления; с другой стороны, более обобщенное и отвлеченное мышление в свою очередь нуждается в звуковой речи для своего выражения. Они, таким образом, взаимосвязаны и в процессе исторического развития были взаимообусловлены.

Существенно отличны друг от друга также устная речь (как разговорная речь, речь-беседа в условиях непосредственного контакта с собеседником) и письменная речь.

Письменная речь и устная находятся друг с другом в относительно сложных взаимоотношениях. Они теснейшим образом между собой связаны. Но их единство включает и очень существенные различия. Современная письменная речь носит алфабетический характер; знаки письменной речи — буквы — обозначают звуки устной речи. Тем не менее письменная речь не является просто переводом устной речи в письменные знаки. Различия между ними не сводятся к тому, что письменная и устная речь пользуются разными техническими средствами. Они более глубоки. Хорошо известны большие писатели, которые были слабыми ораторами, и выдающиеся ораторы, выступления которых при чтении теряют большую часть своего обаяния.

Письменная и устная речь выполняют обычно разные функции. Речь устная по большей части функционирует как разговорная речь в ситуации беседы, письменная речь — как речь деловая, научная, более безличная, предназначенная не для непосредственно присутствующего собеседника. Письменная речь при этом направлена преимущественно на передачу более отвлеченного содержания, между тем как устная, разговорная речь по большей части рождается из непосредственного переживания. Отсюда целый ряд различий в построении письменной и устной речи и в средствах, которыми каждая из них пользуется.

В устной, разговорной речи наличие общей ситуации, объединяющей собеседников, создает общность ряда непосредственно очевидных предпосылок. Когда говорящий воспроизводит их в речи, речь его представляется излишне длинной, скучной и педантичной: многое непосредственно ясно из ситуации и может быть в устной речи опущено. Между двумя собеседниками, объединенными общностью ситуации и — в какой-то мере — переживаниями, понимание бывает воз-

можно с полуслова. Иногда, между близкими людьми, достаточно одного намека, чтобы быть понятым. В таком случае то, что мы говорим, понимается не только или иногда даже не столько из содержания самой речи, сколько на основании той ситуации, в которой находятся собеседники. В разговорной речи многое поэтому не договаривается. Разговорная устная речь — ситуативная речь. Притом в устной речи-беседе в распоряжении собеседников, помимо предметно-смыслового содержания речи, имеется целая гамма выразительных средств, при помощи которых передается то, что не досказано в самом содержании речи.

В письменной речи, обращенной к отсутствующему или вообще безличному, неизвестному читателю, не приходится рассчитывать на то, что содержание речи будет дополнено почерпнутыми из непосредственного контакта общими переживаниями, порожденными той ситуацией, в которой находился пишущий. Поэтому в письменной речи требуется иное, чем в устной, — более развернутое построение речи, иное раскрытие содержания мысли. В письменной речи все существенные связи мысли должны быть раскрыты и отражены. Письменная речь требует более систематического, логически связного изложения. В письменной речи все должно быть понятно исключительно из ее собственного смыслового содержания, из ее контекста; письменная речь — это контекстная речь.

Контекстное построение приобретает в письменной речи реальное значение еще и потому, что выразительные средства (модуляции голоса, интонация, голосовые подчеркивания и т. д.), которыми так богата устная речь, особенно у некоторых людей, в письменной речи очень ограничены.

Письменная речь требует, далее, особенной продуманности, плановости, сознательности. В условиях устного общения собеседник и в какой-то мере даже молчаливый слушатель помогают регулировать речь. Непосредственный контакт с собеседником в разговоре быстро обнаруживает непонимание; реакция слушателя непроизвольно для говорящего направляет его речь в нужное русло, заставляет подробнее остановиться на одном, пояснить другое и т. д. В письменной речи это непосредственное регулирование речи говорящего со стороны собеседника или слушателя отсутствует. Пишущий должен самостоятельно определить построение своей речи так, чтобы она была понятна для читателя.

Специфические формы связной речи, т. е. речи, передающей логически связное содержание в форме, понятной из самого контекста, несомненно выработались в процессе исторического развития письменной речи; в древних памятниках письменности еще явно выступают формы устной ситуативной речи. Развитие мышления, являющегося продуктом исторического развития, существенно связано с развитием письменной речи также и потому, что письменная речь обеспечила историческую преемственность, необходимую для развития теоретического мышления[1].

При всех различиях, которые существуют между письменной и устной речью, нельзя, однако, внешне противопоставлять их друг другу. Ни устная, ни письменная речь не представляют собой однородного целого. Существуют *различные виды* как устной, так и письменной речи. Устная речь может быть, с одной

---

[1] Вопрос о различии письменной и устной речи достаточно четко был поставлен еще Аристотелем. В лингвистической литературе он хорошо освещен у Ч. Балли. В советской психологической литературе этот вопрос разрабатывал Л. С. Выготский.

стороны, разговорной речью, речью-беседой, с другой — речью, ораторским выступлением, докладом, лекцией. Существуют также различные разновидности письменной речи: письмо будет по своему характеру, по стилю существенно отличаться от речи научного трактата; эпистолярный стиль — особый стиль; он значительно приближается к стилю и общему характеру устной речи. С другой стороны, речь, публичное выступление, лекция, доклад по своему характеру в некоторых отношениях значительно приближаются к письменной речи. Лекция, доклад и т. д. располагают всеми выразительными средствами устной речи. И искусство этой формы устной речи включает в себя использование и этих выразительных средств; вопреки общепринятому выражению о *чтении* лекций, лекцию нельзя превращать просто в чтение некоторого текста. Речь-лекция должна соединять в себе особенности как устной, так и письменной речи. Произнесенная перед безмолвной аудиторией, она должна быть в какой-то мере все же лекцией-беседой: сугубо тонкая чувствительность, улавливающая невысказанное состояние аудитории, податливой или сопротивляющейся, увлеченной или скучающей, и умение тут же, как в речи-беседе, учесть по едва уловимым реакциям слушателей их внутреннее состояние и отношение к сказанному — все эти особенности устной речи должны сочетаться со строгой систематичностью и логической связностью изложения, свойственными не разговорной устной, а письменной речи.

Таким образом, если разговорная устная речь весьма значительно отличается от письменной речи научного трактата, то расстояние, отделяющее устную лекцию-речь, доклад от письменной речи, с одной стороны, и стиль разговорной речи от эпистолярного стиля, с другой, значительно меньше. Это означает, во-первых, что устная и письменная речь не внешние противоположности, они воздействуют друг на друга; формы, выработавшиеся в одной из них и специфичные для нее, переходят на другую. Это означает, во-вторых, что коренные различия между основными типами устной разговорной речи и письменной научной речи связаны не просто с техникой письма и звуковой устной речи, а и с различием функций, которые они выполняют; устная разговорная речь служит для общения с собеседником в условиях непосредственного контакта и по преимуществу для сообщения, касающегося непосредственно переживаемого. Письменная речь служит обычно для нужд более отвлеченной мысли.

Существенно отличны между собой, и притом также по своему отношению к мышлению, внешняя, громкая устная речь и речь внутренняя, которой мы по преимуществу пользуемся, когда, мысля про себя, мы отливаем наши мысли в словесные формулировки.

Внутренняя речь отличается от внешней не только тем внешним признаком, что она не сопровождается громкими звуками, что она — «речь минус звук». Внутренняя речь отлична от внешней и по своей функции. Выполняя иную функцию, чем внешняя речь, она в некоторых отношениях отличается от нее также по своей структуре; протекая в иных условиях, она в целом подвергается некоторому преобразованию. Не предназначенная для другого, внутренняя речь допускает «короткие замыкания»; она часто эллиптична, в ней пропускается то, что для пользующегося ею представляется само собой разумеющимся. Иногда она предикативна: намечает, *что* утверждается, при этом опускается как само собой разумеющееся, как известное то, о *чем* идет речь; часто она строится по

типу конспекта или даже оглавления, когда намечается как бы тематика мысли, то, о *чем* идет речь, и опускается как известное то, *что* должно быть сказано[1].

Выступая в качестве внутренней речи, речь как бы отказывается от выполнения первичной функции, ее породившей: она перестает непосредственно служить средством сообщения, для того чтобы стать прежде всего формой внутренней работы мысли. Не служа целям сообщения, внутренняя речь, однако, как и всякая речь, социальна. Она социальна, во-первых, генетически, по своему происхождению: «внутренняя» речь несомненно производная форма от речи «внешней». Протекая в иных условиях, она имеет видоизмененную структуру; но и ее видоизмененная структура носит на себе явные следы социального происхождения. Внутренняя речь и протекающие в форме внутренней речи словесное, дискурсивное мышление отображают структуру речи, сложившуюся в процессе общения.

Внутренняя речь социальна и по своему содержанию. Утверждение о том, что внутренняя речь — это речь с самим собой, не совсем точно. И внутренняя речь по большей части обращена к собеседнику. Иногда это определенный, индивидуальный собеседник. «Я ловлю себя на том, — читаю я в одном письме, — что я целыми часами веду нескончаемую внутреннюю беседу с вами»; внутренняя речь может быть внутренней беседой. Случается, особенно при напряженном чувстве, что человек ведет про себя внутреннюю беседу с другим человеком, высказывая в этой воображаемой беседе все то, что по тем или иным причинам он ему не мог сказать в реальной беседе. Но и в тех случаях, когда внутренняя речь не принимает характера воображаемой беседы с определенным собеседником, тогда она посвящена размышлению, рассуждению, аргументации, и тогда она обращена к какой-то аудитории. Выраженная в слове мысль каждого человека имеет свою аудиторию, в атмосфере которой протекают его рассуждения; его внутренняя аргументация обычно рассчитана на аудиторию и к ней приноровлена; внутренняя речь обычно внутренне направлена на других людей, если не на реального, то на возможного слушателя.

Неправильно было бы целиком интеллектуализировать внутреннюю речь. Внутренняя речь-беседа (с воображаемым собеседником) часто бывает эмоционально насыщена. Но не подлежит сомнению, что с внутренней речью мышление связано особенно тесно. Поэтому мышление и внутренняя речь неоднократно отожествлялись. Именно в связи с внутренней речью в силу этого с особой остротой встает вопрос о взаимоотношениях речи и мышления в его общей, принципиальной форме.

РЕЧЬ И МЫШЛЕНИЕ

Связанная с сознанием в целом, речь человека включается в определенные взаимоотношения со всеми психическими процессами; но основным и определяющим для речи является ее отношение к мышлению.

Поскольку речь является формой существования мысли, между речью и мышлением существует единство. Но это единство, а не тожество. Равно неправомерны как установление тожества между речью и мышлением, так и представление о речи как только внешней форме мысли.

---

[1] Особенности строения внутренней речи в нашей психологической литературе изучал Л. С. Выготский, характеризовавший структуру этой речи как предикативную.

Поведенческая психология попыталась установить между ними тожество, по существу сведя мышление к речи. Для бихевиориста мысль есть не что иное, как «деятельность речевого аппарата» (Дж. Уотсон). К. С. Лешли в своих опытах попытался обнаружить посредством специальной аппаратуры движения гортани, производящие речевые реакции. Эти речевые реакции совершаются по методу проб и ошибок, они не интеллектуальные операции.

Такое сведение мышления к речи обозначает упразднение не только мышления, но и речи, потому что, сохраняя в речи лишь реакции, оно упраздняет их значение. В действительности речь есть постольку речь, поскольку она имеет осознанное значение. Слова, как наглядные образы, звуковые или зрительные, сами по себе еще не составляют речи. Тем более не составляют речи сами по себе реакции, которые посредством проб и ошибок приводили бы к их продуцированию. Движения, продуцирующие звуки, не являются самостоятельным процессом, который в качестве побочного продукта дает речь. Подбор самих движений, продуцирующих звуки или знаки письменной речи, весь *процесс речи определяется и регулируется смысловыми отношениями между значениями слов.* Мы иногда ищем и не находим слова или выражения для уже имеющейся и еще словесно не оформленной мысли; мы часто чувствуем, что сказанное нами не выражает того, что мы думаем; мы отбрасываем подвернувшееся нам слово, как неадекватное нашей мысли: идейное содержание нашей мысли регулирует ее словесное выражение. Поэтому речь не есть совокупность реакций, совершающихся по методу проб и ошибок или условных рефлексов: она — интеллектуальная операция. *Нельзя свести мышление к речи и установить между ними тожество, потому что речь существует как речь лишь благодаря своему отношению к мышлению.*

Но нельзя и отрывать мышление и речь друг от друга. Речь — не просто внешняя одежда мысли, которую она сбрасывает или одевает, не изменяя этим своего существа. Речь, слово служат не только для того, чтобы выразить, вынести во вне, передать другому уже готовую без речи мысль. В речи мы формулируем мысль, но, *формулируя* ее, мы сплошь и рядом ее *формируем*. Речь здесь нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Создавая *речевую форму, мышление само формируется*. Мышление и речь, не отожествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается.

В тех случаях, когда мышление совершается в основном не в форме речи в специфическом смысле слова, а в форме образов, эти образы по существу выполняют в мышлении функцию речи, поскольку их чувственное содержание функционирует в мышлении в качестве носителя его смыслового содержания. Вот почему можно сказать, что мышление вообще невозможно без речи: его смысловое содержание всегда имеет чувственного носителя, более или менее переработанного и преображенного его семантическим содержанием. Это не значит, однако, что мысль всегда и сразу появляется в уже готовой речевой форме, доступной для других. Мысль зарождается обычно в виде тенденций, сначала имеющих лишь несколько намечающихся опорных точек, еще не вполне оформившихся. От этой мысли, которая еще больше тенденция и процесс, чем законченное оформившееся образование, переход к мысли, оформленной в слове, совершается в результате часто очень сложной и иногда трудной работы.

В процессе речевого оформления мысли работы над речевой формой и над мыслью, которая в ней оформляется, взаимно переходят друг в друга.

В самой мысли в момент ее зарождения в сознании индивида часто переживание ее смысла для данного индивида преобладает над оформленным значением ее объективного значения. Сформулировать свою мысль, т. е. выразить ее через обобщенные безличные значения языка, по существу означает как бы перевести ее в новый план объективного знания и, соотнеся свою индивидуальную личную мысль с фиксированными в языке формами общественной мысли, прийти к осознанию ее объективированного значения.

Как форма и содержание, речь и мышление связаны сложными и часто противоречивыми соотношениями. Речь имеет свою структуру, не совпадающую со структурой мышления: грамматика выражает структуру речи, логика — структуру мышления; они не тожественны. Поскольку в речи отлагаются и запечатлеваются формы мышления той эпохи, когда возникли соответствующие формы речи, эти формы, закрепляясь в речи, неизбежно расходятся с мышлением последующих эпох. Речь архаичнее мысли. Уже в силу этого нельзя непосредственно отожествлять мышление с речью, сохраняющей в себе архаические формы. Речь вообще имеет свою «технику». Эта «техника» речи связана с логикой мысли, но не тожественна с ней.

Наличие единства и отсутствие тожества между мышлением и речью явственно выступают в процессе воспроизведения. Воспроизведение отвлеченных мыслей отливается обычно в словесную форму, которая оказывает, как установлено в ряде исследований, в том числе и проведенных нашими сотрудниками А. Г. Комм и Э. М. Гуревич, значительное, иногда положительное, иногда — при ошибочности первоначального воспроизведения — тормозящее влияние на запоминание мысли. Вместе с тем запоминание мысли, смыслового содержания в значительной мере независимо от словесной формы. Эксперимент показал, что память на мысли прочнее, чем память на слова, и очень часто бывает так, что мысль сохраняется, а словесная форма, в которую она была первоначально облечена, выпадает и заменяется новой. Бывает и обратное — так, что словесная формулировка сохранилась в памяти, а ее смысловое содержание как бы выветрилось; очевидно, речевая словесная форма сама по себе еще не есть мысль, хотя она и может помочь восстановить ее. Эти факты убедительно подтверждают в чисто психологическом плане то положение, что единство мышления и речи не может быть истолковано как их тожество.

Утверждение о несводимости мышления к речи относится не только к внешней, но и к внутренней речи. Встречающееся в литературе отожествление мышления и внутренней речи несостоятельно. Оно, очевидно, исходит из того, что к речи в ее отличие от мышления относится только звуковой, фонетический материал. Поэтому там, где, как это имеет место во внутренней речи, звуковой компонент речи отпадает, в ней не усматривают ничего, помимо мыслительного содержания. Это неправильно, потому что специфичность речи вовсе не сводится к наличию в ней звукового материала. Она заключается прежде всего в ее грамматической — синтаксической и стилистической — структуре, в ее специфической речевой технике. Такую структуру и технику, притом своеобразную, отражающую структуру внешней, громкой речи и вместе с тем отличную от нее, имеет и внутренняя речь. Поэтому и внутренняя речь не сводится к мышлению, и мышление не сводится к ней.

Итак: 1) между речью и мышлением существует не тожество и не разрыв, а единство; это единство диалектическое, включающее различия, заостряющиеся в противоположности; 2) в единстве мышления и речи ведущим является мышле-

ние, а не речь, как того хотят формалистические и идеалистические теории, превращающие слово как знак в «производящую причину» мышления; 3) речь и мышление возникают у человека в единстве на основе общественно-трудовой практики.

Единство речи и мышления конкретно осуществляется в различных формах для разных видов речи. <...>

РАЗВИТИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ

ВОЗНИКНОВЕНИЕ И ПЕРВЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ РЕБЕНКА

В онтогенезе возникновение и развитие речи может быть предметом непосредственного наблюдения психолога.

Развитие речи у ребенка опосредовано обучением: ребенок научается говорить. Однако это никак не означает, что овладение речью, своим родным языком является в целом результатом специальной учебной деятельности, целью которой являлось бы для ребенка изучение речи. Такая учебная деятельность включается затем — при изучении грамматики, т. е. системы норм языка, которым на практике уже владеет ребенок, при овладении — на базе устной речи — письменной речью, при изучении иностранного языка, но *первичное овладение родным языком*, подлинно *живой речью совершается в процессе* жизненно мотивированной *деятельности общения.* Только этим путем достигается подлинное понимание речи как речи. Ребенок нормально овладевает речью — научается говорить — *пользуясь* речью в процессе общения, а *не изучая* ее в процессе учения. (Конечно, и этот процесс общения организуется взрослыми и притом так, чтобы привести к овладению речью.) Учебная деятельность, в которой перед учеником ставилась бы специальная цель — изучение речи, выделяется из речевой деятельности, в процессе которой овладение речью является результатом, а не целью. Возникая на основе этой последней, учебная работа над речью и дорабатывает то, что зарождается до и независимо от нее. Способ овладения речью существенно в этом отличен от способа, которым человек, обучаясь математике, овладевает, например, алгеброй или анализом. Он органически связан с природой речи: речь, полноценная речь человека — не система знаков, значение и употребление которых может быть произвольно установлено и выучено, как выучиваются правила оперирования алгебраическими знаками. Подлинное слово живой речи, в отличие от знака, произвольно устанавливаемого, имеет свою историю, в ходе которой оно обретает свое независимое от моего произвола значение. Для овладения подлинным словом необходимо, чтобы оно было не просто выучено, а в процессе употребления, удовлетворяя реальным потребностям говорящего, включалось в его жизнь и деятельность.

В течение первого, подготовительного, периода развития речи, до того как ребенок начинает говорить, он прежде всего приобретает некоторый пассивный фонетический материал, овладевает своим голосовым аппаратом и научается понимать речь окружающих. Первые звуки ребенка — крики. Это инстинктивные или рефлекторные реакции. Крики издают и глухие дети (из-за этого окружающие не всегда сразу распознают их глухоту); они, значит, не продукт подражания или выучки. По своему фонетическому составу первые звуки, которые издает ребенок, приближаются к гласным *а, е, у*; к ним прибавляется в виде

придыхания звук, близкий к *х* и к гортанному *р*, в основном сочетание *эрэ.* Из согласных, далее, одними из первых появляются губные *м, п, б*; затем идут зубные *д, т,* наконец, шипящие. <...>

Около начала третьего месяца у ребенка появляется *лепет*, как бы игра звуком. Лепет от крика отличается, во-первых, большим разнообразием звуков, а во-вторых, тем, что звуки лепета, продукт игры звуком, менее связны, более свободны, чем инстинктивные крики. В лепете ребенок овладевает произнесением разнообразных, свободных по отношению к инстинктивным реакциям звуков. Лепет благодаря этому подготовляет возможность овладения в дальнейшем звуковым составом слов речи окружающих взрослых.

Овладению речью, умению самому ею пользоваться для общения предшествует зарождающееся сначала понимание речи окружающих. Оно имеет существенное значение в речевом развитии ребенка, представляя собой начальный этап в развитии основной для него функции общения. Но сначала это понимание носит, естественно, очень примитивный характер.

По некоторым наблюдениям с 5 месяцев дети начинают определенным образом реагировать на слова. Так, по сообщению Г. Линднера[1], перед ребенком, смотревшим на часы, произносилось слово «тик-так»; когда затем то же слово повторялось, ребенок обращал взгляды на часы. У него создалась связь между звуком и некоторой ситуацией или реакцией на него.

Природу этого «понимания» раскрывает другое наблюдение Линднера и аналогичные наблюдения В. Прейера и Тарпполета. Оказалось, что достаточно воспроизвести из предложения, на которое ребенок реагирует определенным образом, одно характерное слово или даже одну господствующую гласную, для того чтобы ребенок 6—8 мес, а иногда и 4-месячный ответил той же реакцией; как сообщает Тарпполет, ребенок 9 мес, поворачивавший голову к окну, когда его спрашивали, где окно, реагировал точно так же, когда этот вопрос впервые был ему задан — с той же интонацией — на иностранном языке; совершенно очевидно, что здесь нельзя говорить о подлинном понимании.

Сторонники ассоциативной психологии считали, что понимание значения слов основывается на ассоциативных связях, а рефлексологи утверждают, что эта связь имеет условно-рефлекторный характер. Надо признать, что те и другие правы: первично связь слова с ситуацией, к которой оно относится, с реакцией, которую оно вызывает, имеет ассоциативный или условно-рефлекторный характер. Но к этому нужно добавить, что, пока эта связь носит условно-рефлекторный или ассоциативный характер, это еще не речь в подлинном смысле слова. Речь возникает тогда, когда связь слова и его значения перестает быть только условно-рефлекторной или ассоциативной, а становится смысловой, сигнификативной.

На основе понимания, сначала очень примитивного, речи взрослого и овладения своим голосовым аппаратом начинает развиваться речь ребенка. Это овладение речью как средством общения между людьми, отражая, с одной стороны, новые нарождающиеся потребности ребенка и сдвиги, происходящие в его реальных взаимоотношениях с окружающими, вместе с тем вносит в них радикальные изменения. Ребенок начинает овладевать новым специфически челове-

---

[1] См.: *Прейер В.* Душа ребенка: наблюдение над духовным развитием человека в первые годы жизни. СПб., 1912.

ческим способом общения с людьми, посредством которого он может сообщать им свои мысли и чувства, воздействовать на их чувства и направление их мыслей.

Первые осмысленные слова, произносимые ребенком, появляются к концу первого — началу второго года. Они состоят преимущественно из губных и зубных согласных, соединенных с гласным в слог, обычно многократно повторяющийся: *мама, баба, папа*. Взрослые превратили эти первые звукосочетания в наименование родителей и т. д. Поэтому эти слова имеют в своем звуковом составе столь широко распространенный интернациональный характер[1]. *По своему значению эти первые осмысленные слова ребенка выражают (как подчеркнул Э. Мейман) преимущественно потребности, аффективные состояния, его желания.*

Обозначающая функция речи выделяется позднее (приблизительно к полутора годам). Ее появление знаменует несомненно значительный сдвиг в развитии ребенка. Ребенок начинает интересоваться названиями предметов, требуя от окружающих ответа на вопросы «что это?». Результатом этой активности является начинающийся обычно с этого момента быстрый рост словаря, особенно имен существительных. В. Штерн говорит, что в этот момент ребенок делает *величайшее открытие* в своей жизни: он открывает, *что каждая вещь имеет свое название*. Штерн считает, что это *первая действительно общая мысль ребенка*, хотя интерпретация этого факта у него явно ошибочна. Представление о том, что у полуторагодовалого ребенка появляется такая «действительно общая мысль», что «каждая вещь имеет свое название», с очевидностью опровергается всеми данными об общем умственном развитии ребенка этого возраста. Оно покоится на принципиально неправильной, интеллектуалистической концепции, согласно которой ребенок сначала в чисто теоретическом плане сознания делает открытие, которое он затем применяет на практике. Это отношение нужно перевернуть с головы на ноги. *Ребенок открывает не общий теоретический принцип; он практически овладевает — при содействии взрослых — новым, в самой основе своей социальным, способом обращаться с вещами посредством слова.* Он узнает, что посредством слова можно указать на вещь, обратить на нее внимание взрослых, получить ее. Основным и решающим в речевом развитии ребенка является не само по себе овладение обозначающей функцией слова, а именно то, что ребенок приобретает возможность посредством речи вступать в сознательное общение с окружающими. При этом ребенок начинает пользоваться отношением слова к обозначаемым им предметам, еще теоретически вовсе не осмыслив его. Теоретическое осмысливание этого отношения не предшествует в виде «действительно общей мысли» его применению в соответствующей практической операции, а, наоборот, следует за ней и совершается на ее основе в течение целого ряда лет умственного развития ребенка.

Понимание отношения слова к вещи, которую оно обозначает, долго еще остается крайне примитивным. Первоначально слово представляется свойством вещи, неотъемлемой ее принадлежностью или же выражением вещи: оно имеет ту же «физиономию», что и вещь. Часто цитировался пример сына К. Штумпфа, объяснявшего данное им камню наименование тем, что «камень выглядел именно

[1] Хотя их значения у разных народов все же различны.

так, как звучит это слово». Явление это на ранней стадии развития имеет довольно распространенный характер.

Отношение слова к обозначаемому им предмету имеет в высшей степени абстрактный характер; ребенок осознает его смысл много позже, чем он практически начинает в своей речи этим отношением пользоваться. Ребенок, таким образом, не совершает в 1,5 года того теоретического открытия, которое приписывает ему Штерн, но практическое овладение словом для обозначения предмета, которое к этому времени происходит, является все же большим открытием, существенным моментом в становлении человеческого сознания ребенка и установления нового типа отношения его к миру.

Значительность открытия обозначающей функции слова проявляется очень ярко в том впечатлении, которое оно производит, когда эта функция может быть осознана. Любопытен в этом отношении чрезвычайно драматический рассказ Селиван, преподавательницы слепоглухонемой Елены Келлер. Она описывает такой эпизод: «Мы подошли к насосу, и я велела Елене держать под краном кружку, пока я буду накачивать воду. Когда холодная вода брызнула в незанятую руку и наполнила кружку, я по буквам изобразила на ее руке слово “в-о-д-а”. Это слово, которое следовало непосредственно за ощущением холодной, льющейся на руку воды, казалось, изумило ее. Она выронила кружку из рук и остолбенела. Ее лицо просветлело, и она много раз изобразила по буквам это слово, потом села на корточки, коснулась руками земли и жестом спросила, как это называется, а затем указала на песок и решетку. После этого она вдруг жестами стала спрашивать, как меня зовут. На обратном пути она была в высшей степени возбуждена и осведомлялась о названии каждого предмета, до которого дотрагивалась, так что в течение нескольких часов она включила в свой запас 13 слов»[1]. Нужно, однако, сказать, что этому «открытию», которое так драматически описывает мисс Селиван, изображая его как внезапное «откровение», предшествовал довольно длительный подготовительный период. Вспоминая о первом уроке, во время которого ее наставница показывала ей куклу и писала на ее руке до тех пор, пока Елена сама не начертила этих букв на руке своей наставницы, девочка пишет: «Я побежала вниз к матери, подняла руку и изобразила буквы. Я не знала, что составляла слово; не знала, что есть на свете слова и что это такое. Я просто шевелила пальцами, подражая по-обезьяньи. В следующие дни я выучилась с тем же непониманием изображать множество слов. Наставница моя билась со мной несколько недель, прежде чем я поняла, что каждый предмет имеет свое название». В соответствии со своей теорией «ага»-переживания и с общим К. Бюлеру и В. Штерну представлением об «открытии» ребенком того общего положения, что каждая вещь имеет свое название, К. Бюлер, ссылаясь на вышеприведенный нами отрывок из мисс Селиван, опускает сообщение о подготовительном периоде.

В процессе речевого развития ребенка имеется этап, который лишь в исключительных случаях, как, например, в описанном К. Штумпфом случае с его сыном, длится продолжительное время. Обычно он имеет более преходящий характер и потому относительно мало привлекает к себе внимание исследователей. Принципиально эта форма речи представляет все же определенный интерес. О. Йесперсен назвал ее «*малой речью*», У. Элиасберг и Л. С. Выготский — «*автономной речью*» ребенка. Ряд психологов отрицали существование такой особой автономной детской речи. В. Вундт утверждал, что эта мнимодетская речь — попросту язык нянек, подделывающихся к ребенку. Не подлежит, конечно, сомнению, что и малая, или автономная, детская речь питается материалом речи взрослых. Но фактический материал наблюдений все же доказывает, что иногда у детей наблюдается речь, во многих отношениях отличная от речи взрослых.

---

[1] Ситуация описывается в: *Рагозина З. А.* История одной души (Елена Келлер). М., 1923. С. 36—37.

Малая речь ребенка, соединяющаяся обыкновенно с пониманием речи окружающих, является переходным этапом к овладению речью взрослых. Особенно развитой она бывает у детей-однолеток, растущих вместе. О. Йесперсен наблюдал очень развитую форму такой малой речи у двух близнецов в возрасте около 5,5 лет. Она формируется под воздействием речи окружающих. Этим объясняется то, что в результате тщательного анализа В. Штерн в основе большей части слов «автономной речи» своей дочери Гильды обнаружил исковерканные слова из речи окружающих. Но эта речь отличается все же особенностями, придающими ей характер своеобразного формирования. По внешней форме слова автономной речи большей частью имеют моторный характер, являются как бы обломками слов с часто встречающимся удвоением слогов, вроде «фу-фу», «ква-ква», «ля-ля», «ва-ва» и т. п. Флексии и синтаксические соединения в ней отсутствуют. По своему значению эти слова не совпадают со значением наших слов; их значение часто меняется от ситуации к ситуации, объединяя разнородные предметы посредством неустойчивых и изменчивых связей. Слово имеет почти столько значений, сколько употреблений.

Образчиком таких неустойчивых слов малой детской речи может служить употребление слова «вау-вау» сыном Г. Идельбергера, который в возрасте 6 мес 18 дней посредством «вау-вау» обозначал стоящую на буфете маленькую фарфоровую фигурку девочки; в возрасте 10 мес 2 дней он обозначил этими звуками лающую на дворе собаку, портрет бабушки и дедушки, свою игрушечную лошадь, настенные часы; в возрасте 10 мес 29 дней этими же звуками была обозначена пищащая резиновая игрушка; в возрасте 1 год 1 мес — черные запонки отца; в возрасте 1 год 2 мес 4 дня ребенок произносит то же слово, увидав жемчужины на платье, а также при виде термометра для ванны. Одно и то же значение переносится на самые разнородные предметы, которые могут быть объединены лишь на основании двух признаков — удлиненной формы (собака, лошадь, кукла, термометр) и блестящего глазоподобного характера (запонки, жемчужины). Это особенно яркий пример из числа многих, имеющихся в литературе. <…>

Психологически самым существенным в этой малой детской речи является то, что она вскрывает своеобразный способ «обобщения», которым определяется значение первых слов, употребляемых ребенком.

Широкие «обобщения», свойственные ребенку, являются не продуктами осознаной операции, а результатом установок, обусловленных аффективно-моторными реакциями: объективно разнородные предметы объединяются в одном слове в силу их сопринадлежности к аффективно однородной ситуации. В малой речи слова не выполняют еще обозначающей функции в полном смысле этого слова. «Малая речь» свидетельствует о несформированности предметного сознания.

Сопоставление малой детской речи с развитой речью особенно ярко обнаруживает, как велика роль речи взрослых в умственном развитии ребенка, она вводит в обиход ребенка качественно иной, построенный на объективных принципах способ классификации вещей, сложившийся в результате общественной практики. Через посредство речи, этой «общественной формы познания», общественное сознание начинает с раннего детства формировать индивидуальное сознание человека. Его речь и его словесная ориентировка в мире регулируются не его индивидуальным восприятием, а общественным познанием, которое через посредство речи определяет и само восприятие. <…>

СТРУКТУРА РЕЧИ

В развитии *структуры детской речи* отправным пунктом является слово-предложение, выполняющее на ранних стадиях ту функцию, которая в речи взрослых выражается целым предложением: «стул» — значит «посади на стул»,

«придвинь стул» и т. д.; будучи по структуре одним словом, оно функционально приближается к предложению. Затем в среднем между 1,5 и 2 годами у ребенка появляются первые не однословные предложения (из 2—3 слов); они представляют собой сначала как бы цепь однословных предложений. Около 2 лет слова становятся, как в речи взрослых, зависимыми составными частями предложения: ребенок переходит к флексийной речи.

К. Бюлер отмечает этот шаг как второе большое открытие в истории развития детской речи. Ребенок будто бы начинает понимать основной принцип всех флексивных языков, заключающийся в том, что отношения (между словами) могут выражаться посредством звуковых изменений слов. Здесь у Бюлера появляется та же интеллектуалистическая концепция, что и у В. Штерна: сначала понимание общего принципа, затем на основе его практическое употребление соответствующих форм речи. Снова это отношение между сознанием общего принципа и конкретной практикой надо перевернуть; понимание общего принципа не столько основание, сколько следствие речевой практики ребенка, строящейся по этому, в обобщенной форме еще не осознанному, принципу.

Развитие флексийной речи является значительным шагом в речевом развитии ребенка; впервые прокладывается путь к отражению отношений — основного содержания мышления. Первые флексийные формы — склонения, спряжения, сравнительной и превосходной степени — и различные способы сложных словообразований ребенок, конечно, приобретает от окружающих, усваивая их тогда, когда его развитие подготовило его к этому. Но ребенок не ограничивается только механическим закреплением тех словообразований и словоизменений, которым его научили взрослые. *На тех конкретных словоизменениях, которым его обучают взрослые, он овладевает практически некоторой совокупностью формообразований как способов оперирования словами.* Пользуясь ими, ребенок затем самостоятельно образует словоизменения, не полученные им непосредственно путем обучения; на основе обучения совершается процесс *формирования*, подлинного речевого *развития* ребенка.

Своеобразные словообразования и словоизменения, в большом количестве встречающиеся у ребенка 2—5 лет, служат ярким тому доказательством[1].

В первый период появления предложений (2—2,5 года) речь ребенка представляет собой простое *рядоположение* главных предложений; придаточные предложения отсутствуют: ребенок овладел лишь формой *паратаксиса* (форма главного предложения). Главные предложения не связаны или очень слабо связаны тонкой нитью таких союзов, как «и», «и вот», «и еще». Затем, приблизительно с 2,5 лет, начинает появляться форма придаточного предложения — *гипотаксис.* Это значит, что в речи ребенка устанавливаются отношения подчинения (между придаточным предложением и главным) и соподчинения (между различными придаточными предложениями). Архитектоника речи усложняется. В ее структуре начинает преодолеваться первоначальное синкретическое, еще не расчлененное единство и внешнее рядоположение. В речи выделяются отдельные, относительно самостоятельные части, которые связываются между собой различными отношениями — пространственными, временными (когда, где). Около 3 лет появляются обычно первые «почему», выражающие причинные отношения.

---

[1] Примеры таких словоупотреблений и словоизменений, которые ребенок не мог слышать от взрослых, приводит К. И. Чуковский в книге «От двух до пяти». Они встречаются и во всех дневниках, посвященных детям этого возраста.

Факт столь раннего появления в речи ребенка форм, выражающих причинные, а затем и различные логические отношения, выражаемые словами «итак», «поэтому», «следовательно», «хотя», «но», «несмотря на то что» и т. д., в сопоставлении с данными об умственном развитии ребенка говорит в пользу того, что оперирование словами, выражающими отношения причинности, основания, противопоставления и т. д. в более или менее привычных построениях, не доказывает, что ребенок вполне осознал и те принципы или отношения, для выражения которых они служат в речи взрослых: в дошкольном возрасте развитие формальной структуры, грамматических форм речи часто опережает развитие мышления. Между речевой формой и ее мыслительным содержанием, между внешней и внутренней, смысловой, стороной речи у детей часто существует расхождение; первая опережает вторую. Нельзя поэтому их отожествлять: наличие у ребенка определенных речевых форм не означает еще, что он осознал и то мыслительное содержание, для выражения которого они служат; наличие слова или термина не гарантирует еще его понимания, наличия соответствующего понятия. Существенная задача психологического исследования заключается поэтому в том, чтобы проследить, как внутри тех речевых форм, которые ребенок в процессе обучения первоначально усваивает, совершается усвоение их смыслового содержания.

Но если определенный уровень развития мышления является, с одной стороны, предпосылкой для овладения внутренним смысловым содержанием речи и ее форм, то, с другой стороны, само овладение этим речевыми формами ведет к развитию мышления.

Определенный уровень развития мышления является предпосылкой каждого дальнейшего шага в речевом развитии ребенка. Но речь в свою очередь оказывает определенное влияние на умственное развитие ребенка, включаясь в процесс формирования его мышления. Речевые формы, опережая уровень умственного развития того или иного индивида, являются отложившимся в форме речи выражением общественного сознания, сложившегося в результате общественной практики.

Обобщая, классифицируя, речь является по существу первой элементарной формой знания. *Язык — общественная форма познания*. Через посредство языка общественное познание формирует мышление ребенка и определяет, таким образом, структуру его сознания. Самая формулировка мысли в слове приводит к тому, что ребенок в результате лучше понимает, чем понимал до словесной формулировки своей мысли: *формулируясь, мысль формируется*. Речь, таким образом, не только сообщает уже готовую мысль, она включается в процесс формирования мышления. В этом ее значение для умственного развития.

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Словарь, грамматические формы речи — все это только средства, только абстрактно выделенные стороны или моменты речи. Основным в речевом развитии ребенка является все перестраивающееся и совершенствующееся умение пользоваться речью как средством общения. В зависимости от изменения форм этого общения изменяются и формы речи. Сначала общение у ребенка происходит лишь с его ближайшим непосредственным окружением. Вкрапленные в непосредственный контакт с близкими отдельные высказывания, просьбы, вопросы и

ответы отливаются в разговорную диалогическую форму. Лишь затем появляется потребность передать, отобразив его в речевом плане, более или менее обширное смысловое целое (описание, объяснение, рассказ), предназначенное и для постороннего слушателя и ему понятное. Тогда развивается связная речь, умение раскрыть мысль в связном речевом построении.

Развитие связной речи имеет особое значение. Развитие словаря, овладение грамматическими формами и т. п. включаются в нее в качестве частных моментов.

Психологически в известном смысле, прежде всего для самого говорящего, всякая подлинная речь, передающая мысль, желание говорящего, является связной речью (в отличие от отдельного зависимого слова, извлеченного из контекста речи), но формы связности в ходе развития изменились. Связной в специфическом, терминологическом смысле слова мы называем такую речь, которая отражает в речевом плане все существенные связи своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо потому, что, будучи представлены в мысли говорящего, эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. *Связность* собственно речи означает *адекватность речевого оформления мысли говорящего* или пишущего *с точки зрения ее понятности* для слушателя или читателя. Связная речь — это такая речь, которая может быть вполне понята на основе ее собственного предметного содержания. Для того чтобы ее понять, нет необходимости специально учитывать ту частную ситуацию, в которой она произносится; *все* в ней *понятно* для другого *из самого контекста речи*; это *контекстная речь*.

Речь маленького ребенка сначала отличается в более или менее значительной степени обратным свойством: она не образует такого связного смыслового целого — такого контекста, чтобы на основании только его можно было вполне ее понять; для ее понимания необходимо учесть ту конкретную более или менее наглядную ситуацию, в которой находится ребенок и к которой относится его речь. Смысловое содержание его речи становится понятным, лишь будучи взято совместно с этой ситуацией: это *ситуативная речь*.

Различая, таким образом, ситуативную и контекстную речь по господствующей ее черте, никоим образом нельзя, однако, внешне их противопоставлять. Всякая речь имеет хоть некоторый контекст, и всякая речь связана и обусловлена некоторой ситуацией — если не частной, то более общей, ситуацией исторического развития данной науки и т. п. Ситуативные и контекстные моменты всегда находятся во внутренней взаимосвязи и взаимопроникновении; речь может идти лишь о том, какой из них является в каждом данном случае господствующим.

Основная линия развития речи ребенка в этом наиболее существенном для речи аспекте ее заключается в том, что от исключительного господства только ситуативной речи ребенок переходит к овладению и контекстной речью. Когда у ребенка развивается контекстная связная речь, она не наслаивается внешне над ситуативной и не вытесняет ее; они сосуществуют, причем ребенок, как и взрослый, пользуется то одной, то другой в зависимости от содержания, которое надо сообщить, и характера самого общения. Ситуативная речь — это речь, которой естественно пользуется и взрослый в разговоре с собеседником, находящимся с говорящим в общей ситуации, когда речь идет о непосредственном ее содержании; к контекстной речи, понятной независимо от ситуации, переходят тогда, ког-

да требуется связное изложение предмета, выходящего за пределы наличной ситуации, притом изложение, предназначенное для широкого круга слушателей (или читателей). Поскольку ребенок сначала оперирует лишь непосредственным ему близким содержанием и пользуется речью для общения с близкими, включенными в общую с ним ситуацию, речь его, естественно, носит ситуативный характер. Такой же характер речи соответствует и ее содержанию, и ее функции. Такой же в основе бывает в этих условиях и речь взрослого. По мере того как в ходе развития изменяются и содержание, и функции речи, ребенок, обучаясь, овладевает формой связной контекстной речи.

Проведенное под нашим руководством исследование А. М. Леушиной было посвящено изучению развития связной речи у дошкольника, особенностям ситуативной речи дошкольника, особенно младшего. <...> Ситуативность, поскольку она представлена в речи ребенка, проявляется в многообразных формах. Так, ребенок в своей речи либо вовсе упускает подразумеваемое им подлежащее, либо по большей части заменяет его местоимениями. Речь его так и пестрит словами «он», «она», «они», причем в самом контексте нигде не указано, к кому эти местоимения относятся; одно и то же местоимение «он» или «она» сплошь и рядом в одном и том же предложении относится к различным субъектам. Точно так же речь изобилует наречиями («там», без указания, где именно, и прочее).

Приведем пример. Галя В. (3 года 4 мес) говорит так: «Там было на улице далеко флаг. Там была вода. Там мокро. Мы шли там с мамой. Там было мокро. Они хотели домой идти, а дождик капает. Потому что он хочет кушать, гости... Еще расскажу. Он хотел вот записывать, а сам не нашел». Расшифровка в итоге опроса: «Мы» — это Галя, ее мама и маленький братишка на руках у мамы. Все они ходили смотреть демонстрацию, но начал моросить дождик, стало сыро. Мама вернулось с детьми домой, говоря Гале, что дома ждут гости и Володя кушать хочет.

В качестве характеристики предмета сплошь и рядом фигурирует слово «такой», причем подразумеваемое содержание этого эпитета поясняется наглядным показом: ручонками, с большой экспрессией, демонстрируется, такой ли большой или такой маленький. Какой он, не сказано, в лучшем случае показано. Чтобы понять мысль ребенка, одного речевого контекста недостаточно, ее можно восстановить, лишь учтя конкретную ситуацию, в которой находился ребенок.

Характерной особенностью такой ситуативной речи является то, что она больше выражает, чем высказывает. Сопутствующая речи мимика и пантомимика, жесты, интонации, усиливающие повторения, инверсии и другие средства выразительности, которыми ребенок пользуется, конечно, совершенно непроизвольно, но сравнительно очень широко, часто значительно перевешивают то, что заключено в значении его слов. Эмоционально-выразительные моменты сохраняются, конечно, и в более зрелой речи последующего периода, причем степень этой эмоциональности зависит от индивидуально-типологических особенностей, от темперамента. Но в дальнейшем эмоционально-выразительные моменты включаются как дополнительные моменты во внутренне связный смысловой контекст, а сначала они как бы прерывают этот контекст, не дополняя, а заменяя его предметно-смысловое содержание.

Лишь шаг за шагом переходит ребенок к построению речевого контекста, более независимого от ситуации. Существенный переходный этап на этом пути показательно выступает в одном частном, но симптоматическом явлении. Преиму-

щественно у старших дошкольников регулярно появляется любопытная речевая конструкция: ребенок сначала вводит местоимение («она», «оно» и т. д.), а затем, как бы чувствуя неясность своего изложения и необходимость его пояснить для слушателя, он вслед за местоимением вводит поясняющее, расшифровывающее его существительное; «она — девочка — пошла», «она — корова — забодала»; «он — волк — напал», «он — шар — покатился» и т. д.

Эта форма изложения не случайное явление, а *типичное*, вскрывающее существенный этап в речевом развитии ребенка. Непроизвольно ребенок склонен строить свою речь, исходя из того, что ему представляется непосредственно известным и понятным. Но действие этой непроизвольной тенденции как бы прерывается зарождающимся сознанием необходимости учитывать слушателя и строить свое изложение так, чтобы содержание речи было понятно для другого. Эта последняя установка еще не укрепилась. Она поэтому не определяет речевое построение с самого начала, а лишь входит в нее дополнительно, прерывая предваряющий его ситуативный способ изложения.

Начинающийся в этом явлении переход к новому этапу речевого развития сказывается в ряде ему обычно сопутствующих явлений. Прежде всего (по наблюдениям А. М. Леушиной) дети на этом этапе развития на расспросы педагога охотно и подробно разъясняют то, что не было раскрыто в первоначальном содержании их речи, в то время как попытка педагога расспросами установить, о чем говорит ребенок, что он подразумевает под тем или иным местоимением, малышей лишь раздражает, сбивает. Они, очевидно, еще не в состоянии понять, чего от них хотят, и непонятные для них расспросы лишь раздражают их, между тем как более развитых они побуждают тщательнее, понятнее строить свою речь. На этом же этапе развития у детей наблюдаются первые попытки ввести слушателя в свой рассказ, как бы обозначив сначала тему, указав, о чем будет речь.

Своеобразное построение ситуативной речи, содержание которой не образует само по себе, безотносительно к определенной частной ситуации, связного контекста, обусловлено не какими-то особенностями, имманентно присущими возрасту как таковому, а прежде всего функцией, которую выполняет для ребенка речь. Его речь — это разговорная речь; она служит ему для общения с людьми, которые его окружают, близки с ним, живут его интересами, понимают его с полуслова. Для общения в таких условиях ситуативная речь как таковая не является дефектной, неполноценной речью. В таких условиях непосредственного контакта с собеседником и взрослый человек тоже пользуется ситуативной речью. В разговоре с близкими людьми, которым многое известно, было бы ненужным и комичным педантизмом говорить развернутой — контекстной — речью, формулирующей в содержании речи все и без того известное. Форма речи, естественно, обусловлена ее основным содержанием и назначением. Структура ситуативной речи в значительной мере обусловлена непосредственно близким содержанием речи и таким же непосредственным контактом говорящего с собеседником.

Взрослый переходит к развернутой и связной контекстной речи, при которой смысл может быть целиком понят из содержания сказанного, в которой все предпосылки для этого понимания заключены в контексте самой речи, лишь тогда, когда речь его начинает служить иным целям, а именно — систематическому изложению какого-нибудь предмета, предназначенного для более широкого круга слушателей. При изложении материала, не связанного с непосредственно

переживаемым, необходимо оказывается новое построение речи, необходимо строить ее так, чтобы в контексте самой речи были раскрыты предпосылки для понимания сказанного. Ребенок овладевает такой — контекстной — речью по мере того, как по ходу обучения его речь начинает служить новым целям — изложению какого-нибудь предмета, выходящего за пределы пережитого и непосредственно не связанного с ситуацией разговора. В исследовании Леушиной параллельно изучались рассказы детей о пережитом и пересказ рассказов педагога. Пересказ детей-дошкольников первоначально тоже носит на себе довольно яркие черты разговорной ситуативной речи. Это связано с тем, что контекст рассказа очень часто прерывается включением в него пережитого; текст рассказа и содержание пережитой ситуации как бы взаимопроникают друг в друга. Но все же по сравнению с рассказом о пережитом в пересказе на всех, даже на самых ранних этапах развития встречается значительно меньше элементов, не определенных в контексте самой речи. Процесс дальнейшего развития связной речи, понятной на основе ее контекста, совершается по мере того, как ребенок все свободнее научается излагать объективно связный материал.

В отношении развития речи у ребенка Ж. Пиаже выдвинул связанную с общей его концепцией эгоцентризма теорию, согласно которой основная линия развития ведет от эгоцентрической речи, при которой ребенок строит свою речь со своей точки зрения, без учета слушателя, к социализированной речи, в построении которой он учитывает точку зрения другого человека, слушателя. Движущей силой развития речи ребенка у Пиаже представляется оторванный от предметно-смыслового содержания переход с одной, а именно эгоцентрической, к другой — социальной, точке зрения. Л. С. Выготский попытался объяснить речевое развитие ребенка, исходя из того, что способность к общению и к сообщению является результатом имманентного, изнутри идущего развития обобщения.

Мы противопоставляем обеим теориям иную концепцию. Способность к общению посредством речи и к сообщению не является производным продуктом имманентно в ребенке совершающегося развития. Роль социального воздействия не производна, а первична. Но социальность не сводится к переходу со своей на чужую точку зрения; основным в речевом развитии ребенка является не смена точек зрения. Социальность вообще не сводится к непосредственному контакту или общению людей.

Сам материал, которым оперирует ребенок в своей речи, является общественным продуктом. Непосредственное общение с другими людьми, со взрослыми — родителями и педагогами, их указания и вопросы, требующие уточнения, более, понятного, связного, совершенного ее построения, несомненно оказывают значительное влияние на развитие речи ребенка. Но это общение должно иметь свою материальную, предметную основу, а не сводиться к одной лишь бесплотной «точке зрения». Социальное воздействие на ребенка основывается прежде всего на том, что посредством обучения ребенок овладевает и новым предметным содержанием знания. Поскольку это содержание выходит за пределы непосредственно переживаемой ситуации, речь ребенка, которая сначала служила только для контакта с собеседником, при изложении этого материала, естественно, должна перестраиваться.

Ситуативная речь, как всякая речь, имеет социальную направленность, направленность на другого человека и даже более непосредственную и ярко выраженную, чем контекстная речь. Но она направлена на слушателя, находящегося

в специфических условиях понимания, строящегося на основе непосредственного контакта в общей с собеседником ситуации. Эта речь по-своему тоже учитывает слушателя, но учитывает его в соответствии с условиями, в которых она протекает. Содержанием ситуативной речи может быть только то, что порождено ситуацией и непосредственно связано с ней, а ее слушателем только тот, кто включен в ту же ситуацию.

Когда содержание изменяется, должен, естественно, изменяться и способ учета другого человека, и формы необходимого в этих условиях построения речи. Когда само содержание речи по существу не связано с ситуацией даже для говорящего, не приходится рассчитывать на понимание на основе ситуации. Нужно в самом содержании речи так отобразить все связи ее предмета, чтобы все было понятно из самого контекста речи и, значит, понятно для любого другого человека. Таким образом, неправильно, что только контекстная речь впервые начинает строиться с учетом ее понятности для другого, между тем как ситуативная речь будто бы этой тенденции не имеет. Ситуативная разговорная речь максимально направлена на другого человека, на слушателя или собеседника, и стремится к тому, чтобы быть им понятой. Суть дела в действительности лишь в том, что эта понятность контекстной речи должна быть достигнута в новых условиях и потому новыми средствами. Ребенок лишь постепенно овладевает этими новыми средствами построения речи, понятной для других на основе ее контекста. Такое построение предполагает как новое отношение к слушателю, так и новую трактовку предметного содержания речи.

Речь возникает из потребности в общении. Она всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним. Это относится в равной мере как к ситуативной, так и к контекстной речи. Но для того чтобы быть адекватным средством общения, речь в разных условиях должна удовлетворять разным требованиям и пользоваться различными средствами. Этим прежде всего и обусловлено различие ситуативной и контекстной речи.

Сознание ребенка является сначала осознанием ближайшей чувственной действительности, прежде всего той частной ситуации, в которой он находится. Речь его рождается из этой ситуации и сначала по своему содержанию целиком связана с ней. Вместе с тем по своей функции речь является прямым обращением к находящемуся в той же ситуации собеседнику — для выражения просьбы, желания, вопроса; это разговорная речь. Ее ситуативная форма соответствует ее основному содержанию и назначению. У ребенка сначала развивается ситуативная речь, потому что предметом его речи является по преимуществу непосредственно воспринимаемое, а не отвлеченное содержание; речь эта обращена обычно к людям, объединенным с ним общностью переживаемого, — к близким. В этих условиях контекстная речь не нужна; в этих условиях не пользуется контекстной речью и взрослый. Овладение новой формой речи, которая может быть понятна из ее контекста, обусловлено новыми задачами, которые встают перед речью, когда она посвящена предмету, выходящему за пределы непосредственной ситуации, в которой находится говорящий, и предназначается для любого слушателя. Такая речь заключает в неразрывном единстве новое отношение и к предметному содержанию, и к другому человеку, к слушателю. Такая речь по своему содержанию и назначению требует иных форм, иного построения, для того чтобы быть понятой. Учет слушателя должен в ней совершаться посредством других приемов. Эти средства и приемы вырабатывались у человече-

ства постепенно в историческом развитии литературной, научной, по преимуществу письменной речи. Ребенок овладевает ими через посредство обучения. По мере того как в процессе обучения ребенку приходится излагать более отвлеченное содержание, не являющееся для него и его слушателей предметом общего с ним переживания, у него появляется потребность — в зависимости от изменения содержания речи и характера общения — в новых речевых средствах, в новых формах построения. Дошкольник делает в этом направлении лишь самые первые шаги. Дальнейшее развитие связной речи относится в основном к школьному возрасту. Оно связано с овладением письменной речью.

Когда эта контекстная речь у ребенка развивается, она, как уже сказано и как это подтверждают и простое наблюдение, и специальное исследование, не вытесняет ситуативной речи и не приходит ей на смену, ребенок начинает все совершеннее и адекватнее, уместнее пользоваться то той, то другой — в зависимости от конкретных условий, от содержания сообщения и характера общения. «Ситуативная» и «контекстная» речь с развитием этой последней сосуществуют у ребенка. Далее, с развитием у ребенка связной «контекстной» речи, процесс этот происходит не так, что ребенок либо вообще владеет, либо вовсе не владеет такой связной речью, т. е. либо никакого содержания не умеет изложить связно, «контекстно», либо умеет так изложить всякое. В действительности, как показали наши исследования, это умение не означает появления у ребенка какой-то новой универсальной структуры речи, независимой от ее содержания; оно может иметься для содержания одного уровня, например у младшего школьника для повествовательного текста, и еще не иметься для содержания другого уровня, когда повествовательный текст сочетается с абстрактным рассуждением[1].

ПРОБЛЕМА ЭГОЦЕНТРИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В речевом развитии ребенка наблюдается явление, отмеченное рядом исследователей. В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей приходится наблюдать склонность к монологизированию. Дети в этом возрасте иногда говорят вслух, ни к кому не обращаясь. Эту монологическую речь Ж. Пиаже назвал эгоцентрической, попытавшись связать ее со своей теорией эгоцентризма. Эгоцентрическая речь, по Пиаже: 1) не служит целям сообщения, не выполняет коммуникативных функций; эта речь не для другого, а для себя; она протекает независимо от того, слушают ли и понимают ли ее; с этим функциональным ее характером связаны особенности ее содержания и структуры; 2) будучи речью для себя, а не для другого, она в соответствии с этим — речь со своей точки зрения, не учитывающая точки зрения другого и не приноравливающаяся к ним; 3) она по преимуществу и есть речь ребенка о себе.

Монологическую речь как речь эгоцентрическую Пиаже противопоставляет речи социализированной. Социализированная речь — это речь, выполняющая функцию сообщения. К социализированной речи Пиаже относит различные формы приноравливающейся информации, сообщения мыслей, критику, вопросы и ответы, просьбы, приказания и т. д.

Исходя из этой классификации, Пиаже исследовал развитие детской речи и пришел к тому выводу, что в дошкольном возрасте эгоцентрические формы речи составляют около 46% всех детских высказываний, спадая резко в 7 лет.

Пиаже считает, что эгоцентрическая речь является генетически первичной; социальная речь развивается из нее или по крайней мере путем ее вытеснения. Эта концепция развития речи связана с общей концепцией Пиаже, согласно которой эгоцентризм является исходным

---

[1] См.: *Звоницкая А. С.* Психологический анализ связности речи и ее развития у школьника // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. XXXV.

фактом, определяемым природой ребенка, а дальнейшее его развитие совершается путем происходящей извне социализации, вытесняющей первично заложенный в природе ребенка эгоцентризм. Эгоцентрическая речь всячески обыгрывается Пиаже, потому что в ней он ищет фактическую основу для своей теории эгоцентризма.

Попытка Пиаже истолковать монологическую речь как речь эгоцентрическую в том специфическом смысле, который придает ей Пиаже, и превратить эту речь в центральный факт психологии ребенка в целом ошибочна. Мысль, будто первично речь ребенка не социальна и социальная речь развивается у него из эгоцентрической или по крайней мере на месте ее, путем ее вытеснения, теоретически порочна и фактически не обоснована. С самого начала, как только у ребенка возникает речь в подлинном смысле слова, она социальна. Более сложные, совершенные формы коммуникативной речи, речи как средства общения, развиваются из более элементарных, примитивных форм такой речи, а не из речи эгоцентрической. Будто бы эгоцентрическая, т. е. монологическая, речь является своеобразным побочным явлением. Она развивается на основе диалогической речи, речи как средства общения. Само содержание монологической речи по большой части заключает в себе мысленную обращенность к реальному или предполагаемому слушателю или собеседнику, как это имеет место и во внутренней речи. Таким образом, не только происхождение, но и содержание монологической речи свидетельствуют о ее социальности. Поэтому нет никаких оснований для той интерпретации, которую дает монологической речи Пиаже, стремящийся использовать это явление как основу для своей теории эгоцентризма.

Помимо этих критических соображений принципиального характера, утверждения Пиаже подлежат критике и в фактическом плане. Прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что эгоцентрическая речь не спадает равномерно с возрастом, а сначала, от 3—5 лет, наоборот, возрастает и лишь затем начинает спадать. Далее, уже первые опубликованные после исследования Пиаже работы показали, что высокий коэффициент монологической речи, получившийся у Пиаже, обусловлен специфическими условиями, в частности тем, что он изучал высказывания детей лишь в детском обществе и что в «Доме малюток» в Женеве социальная жизнь мало развита. В исследовании М. Мухов, проведенном с детьми детского сада в более развитых социальных условиях, монологические высказывания 5-летних детей составляли 33 против 46% у Пиаже. Специальное исследование, которое Д. Катц и его жена провели, беседуя со своими сыновьями (3,5 и 6 лет), показали, что в обществе взрослых речь детей почти сплошь социальна. Наконец, работы С. Исаакс показали наличие высоких форм социализированной речи в беседах детей 5—6 лет между собой, когда их объединяют общие интересы. Д. Мак-Карти, несколько расширив категорию высказываний, относимых к социальной речи (включив в нее, в частности, эмоционально окрашенные слова, выражающие желания), получила в исследовании, проведенном с большим количеством детей, совсем низкие показатели монологической речи (4%), резко расходящиеся с данными Пиаже. Еще более низкий процент монологической речи получился в исследовании В. Е. Сыркиной. <…> Д. Мак-Карти изучала высказывания ребенка в ситуации, когда взрослый показывал ребенку книги с картинками, между тем как Пиаже собирал свой материал в ситуации свободной игры детей друг с другом. В обществе взрослых, у которых с детьми хороший контакт, процент эгоцентрических высказываний значительно ниже, чем в обществе только детей. Наши наблюдения говорят о том, что в естественных условиях эгоцентрическая, т. е. монологическая, речь у детей в наших дошкольных учреждениях, в которых педагог активно руководит детьми, исключительное, почти не встречающееся явление.

Полученный Пиаже высокий процент эгоцентрической речи в значительной мере обусловлен тем, что изучение развития речи он строит исключительно на основе общения детей между собою. Дети у него заключены в особый детский мир. Взрослые не включаются в него и никак не раздвигают рамки этого маленького мирка и не включают их в свой большой мир. Влияние педагогического воздействия взрослых на речевое развитие ребенка не учитывается Пиаже надлежащим образом. С точки зрения его концепции, речевое развитие ребенка, как умственное его развитие, совершается самотеком, изнутри. В действительности роль взрослых и общения с ними в развитии речи очень велика.

Эгоцентрическая речь представляется Пиаже лишь аккомпанементом к действию, по существу не выполняющим никакой функции. Он дает ей преимущественно отрицательную характеристику, подчеркивая главным образом то, что она не выполняет функции общения (сообщения и воздействия).

Уделивший значительное внимание проблеме эгоцентрической речи Л. С. Выготский считал, что эгоцентрическая речь лежит на пути развития, идущем от внешней коммуникативной речи к речи внутренней. Она выполняет, по мнению Выготского, у ребенка интеллектуальную функцию осмысливания и планирования действия. Будучи громкой, т. е. физически внешней, речью, она по своей психологической природе является внутренней речью, речью-мышлением. Сугубо интеллектуализируя внутреннюю речь, которая в действительности является вовсе не только речью-мышлением и планированием, а насыщена часто напряженной эмоциональностью, и приравнивая эгоцентрическую речь к речи внутренней, Выготский неправомерно интеллектуализирует эту последнюю.

Вопреки Пиаже, нужно признать, что эгоцентрическая речь по природе своей социальна. Эгоцентрическая речь формируется на социальной основе и представляет самое разительное доказательство того, как глубоко, в самых корнях своих, социальна природа человека. Вопреки Выготскому, можно утверждать, что эгоцентрическая речь отличается от внутренней речи и по психологической природе: она во всяком случае не является только речью-мышлением.

Монологическая речь включает в себя в сущности все многообразие функций, которые вообще выполняет речь, осуществляя, однако, каждую из них в особой форме. Самое специфическое и характерное для монологической речи заключается в том, что ею человек, не общаясь реально с другими людьми, создает себе социальный резонанс. Монологическая речь, располагающая в качестве громкой речи всеми экспрессивными средствами, является средством выражения и эмоциональной разрядки. При монологической речи говорящий воздействует на самого себя всей той гаммой лирических и риторических средств, которыми располагает эта речь. Монологическая речь — это речь, в которой слушающий всегда солидарен с говорящим; это речь с собеседником, который всегда слушает и всегда соглашается. В монологической речи говорящий, с одной стороны, выражает свою эмоциональность, с другой — воздействует на свои эмоции средствами, заимствованными из процесса общения. Монологическая речь может выполнять функцию осмысливания, но и ее она выполняет специфическим образом: мысль, произнесенная вслух, приобретает большую осязательность. Как бы материализованная в звуках, в словесных формулах, она доступнее осознанию и проверке. Монологическая речь удовлетворяет при этом потребности придать своей мысли или своему переживанию ту осязательность и действенность, которую она обычно приобретает в процессе общения. Средством мышления монологическая речь служит в тех случаях, когда интересует не столько доказательность, т. е. объективная истинность, мысли, сколько ее убедительность, т. е. сила воздействия.

Монологизирование наблюдается у взрослого в минуты особенно сильного эмоционального напряжения. У дошкольника, у которого эмоциональная возбудимость повышена и потребность как в эмоциональной разрядке, так и в том, чтобы сделать мысль и внутреннее переживание внешне осязательным фактом, особенно велика, оно, естественно, наблюдается относительно чаще.

РАЗВИТИЕ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ У РЕБЕНКА

Весьма существенным приобретением в речевом развитии ребенка является овладение им письменной речью. Письменная речь имеет большое значение для умственного развития ребенка, но овладение ею представляет и некоторые трудности. Эти трудности сказываются уже при обучении чтению, т. е. пониманию письменной речи. Чтение не является просто механической операцией перевода письменных знаков в устную речь. Для обучения чтению необходима прежде всего выработка соответствующих технических навыков, но одних лишь технических навыков недостаточно. Поскольку чтение включает понимание прочи-

танного, оно представляет собой своеобразную мыслительную операцию. Понимание устной речи также предполагает со стороны слушателя интеллектуальную деятельность. Но чтение, т. е. понимание письменной речи, является более трудной операцией, чем понимание устной речи. В устной речи интонации, паузы, голосовые подчеркивания, целая гамма выразительных средств содействуют пониманию. Пользуясь ими, говорящий как бы интерпретирует сказанное им и раскрывает текст своей речи слушателю. При чтении нужно без помощи всех этих вспомогательных средств, опираясь на один лишь текст, определив относительный удельный вес и правильное соотношение входящих в данный текст слов, дать ему самостоятельное истолкование. Подлежащая разрешению задача заключается в том, чтобы по словам текста, дающим совокупность опорных точек, как бы условия задачи, — правильно реконструировать его содержание как смысловое целое. Самостоятельное чтение предполагает известное умственное развитие и в свою очередь ведет к дальнейшему умственному развитию. В частности, читая, ребенок учится по-новому связно строить свою речь.

Очень важное значение имеет и овладение письмом. На первых этапах овладения письменной речью эта последняя обычно во многих отношениях отстает от устной речи. Ребенок, который к тому времени, как он начинает овладевать письменной речью, уже обладает значительным опытом общения посредством устной речи, сначала, естественно, свободнее владеет этой последней. Прежде всего некоторые трудности представляет для ребенка овладение самой техникой письма; и эти трудности не могут не сказаться на уровне письменной речи. Помимо того, сказываются и психологические различия в природе письменной и устной речи. Овладение устной речью плюс техника письма еще не дают владения письменной речью. Она и предполагает, и дает больше. Это искусство, которому нужно учиться, и ребенок, конечно, не сразу им овладевает. Но когда ряд исследователей, и зарубежных и советских (например Р. Гаупп, Л. С. Выготский), односторонне подчеркивая различия между письменной и устной речью, утверждают, что письменная речь вообще у ребенка на несколько (чуть ли не на 7) лет отстает от устной, то это положение нуждается в существенном ограничении. Не подлежит сомнению, что и письменная речь ребенка часто обнаруживает наряду с несомненным отставанием в одних отношениях известные преимущества по сравнению с его устной речью в других отношениях; она по большей части более планова, систематична, продумана; будучи менее распространенной, она иногда бывает скорее более сжатой, чем менее полной.

В развитии речи реально проявляются и различия письменной и устной речи и их общность; она сказывается и в их взаимодействии. Сначала, естественно, доминирует устная речь; она определяет письменную речь ребенка; ребенок пишет, как говорит: выработавшиеся у него формы устной речи определяют на первых порах строение его письменной речи.

Но и в письменной речи неизбежно выпадает ряд выразительных моментов устной речи; если они не восполняются надлежащей перестройкой ее предметно-смыслового содержания, письменная речь в силу этого оказывается беднее устной. В дальнейшем письменная речь с теми требованиями продуманности, логичности, связности, которые она предъявляет, начинает оказывать существенное влияние на развитие устной речи — в той ее форме, которая нужна для ответа учителю, для связного изложения учебного, научного материала.

Основным звеном в развитии письменной речи является развитие связной речи — умение отобразить в речи все существенные связи предметного содержания так, чтобы смысловое содержание речи образовало контекст, понятный для другого. Развитие связной — контекстной речи существенно зависит от развития письменной речи. Исследование письменной речи школьника, проведенное А. С. Звоницкой, показывает, как лишь постепенно учащийся средней школы начинает справляться с теми трудностями, с которыми сопряжено построение связного, понятного для читателя контекста. В ходе изложения соотношение между мыслью автора и мыслью читателя от этапа к этапу изменяется. Вначале расстояние между мыслью пишущего и читающего наиболее велико. Когда пишущий приступает к письменному изложению материала, ему весь материал уже известен. Читателя нужно в него ввести. Это тем более необходимо, что изложение всегда в какой-то мере включает не только некоторое объективное содержание, но и отношение к нему пишущего. В связи с этим встают специфические задачи, которые должны быть разрешены во введении, затем другие — в изложении и, наконец, в заключении, когда нужно подытожить все изложение в свете тех установок, из которых исходит пишущий: построение связного контекста, понятного для читателя, требует особых приемов и средств. Требуется специальная работа, чтобы этими средствами овладеть. <...>

Со связностью речи в вышеуказанном смысле слова связана ее *точность*. Всякая научная речь должна быть точной. Развитие точной речи является одной из существенных задач культуры речи, особенно важной для развития научного мышления. Точной может быть названа такая речь, в которой слова являются *терминами*, а их значения — *понятиями*. Термином слово становится, поскольку, освобождаясь от привходящего, случайного, наносного содержания, оно целиком определяется из контекста определенной системы знания. Исторический термин определяется лишь в историческом контексте, математический термин — в математическом; термин — это контекстное слово. Умение пользоваться словами научной речи как терминами и способность осознать их точное терминологическое значение являются существенной стороной в развитии речи. <...>

Развитие связной и точной речи падает по преимуществу на время обучения в средней школе.

В подростковые и юношеские годы в связи с умственным развитием, в особенности при хорошей культуре, речь, как письменная, так и устная, становится все более богатой, многогранной, все более литературной: в связи с овладением в процессе обучения научным знанием и развитием мышления в понятиях речь становится более приспособленной к выражению отвлеченной мысли. Уже имевшиеся в распоряжении ребенка слова приобретают более обобщенное, отвлеченное значение. Помимо смыслового развития наличного словесного запаса, в речь включается ряд новых специальных терминов — развивается техническая научная речь. Наряду с этим в речи подростка ярче, чем у ребенка, учащегося в начальной школе, выступают ее эмоционально-выразительные — лирические и риторические — моменты. Растет чувствительность к форме, к литературной подаче сказанного и написанного; более частым становится употребление метафорических выражений. Структура речи — особенно письменной — более или менее значительно усложняется, увеличивается количество сложных конструкций; чужая речь, которая до того приводилась по преимуще-

ству в форме прямой речи, передается чаще в форме косвенной речи; в связи с расширяющимся кругом чтения и формирующимися навыками работы с книгой начинают вводиться цитаты; иногда наблюдается, главным образом в письменной речи подростка и юноши, некоторая цветистость; она появляется в результате известной диспропорции между интенсивностью переживания и речевыми средствами для его адекватного объективизированного и все же достаточно яркого выражения.

РАЗВИТИЕ ВЫРАЗИТЕЛЬНОЙ РЕЧИ

Выразительность является важным качеством речи. Развитие ее проходит длинный и своеобразный путь. Речь маленького ребенка часто обладает яркой выразительностью. Она нередко изобилует итерациями (усиливающимися повторениями), инверсиями — нарушением обычного порядка слов, восклицательными оборотами, прерывистыми конструкциями, гиперболами и т. д., — словом, всеми стилистическими формами, которые выражают эмоциональность.

У маленького ребенка выразительные моменты, конечно, являются не стилистическими средствами или приемами, которые сознательно избираются и используются для того, чтобы произвести определенное эмоциональное впечатление; в них совершенно непроизвольно прорывается импульсивная эмоциональность ребенка; она беспрепятственно выражается в его речи, поскольку у него нет еще твердо установившихся правил связного построения, которые ограничивали бы ее выражение. Так, инверсия в речи ребенка собственно вовсе не является инверсией в том смысле, в каком она является таковой в речи взрослого. У взрослого выработался уже определенный порядок слов, принятый нормами грамматики, и инверсия означает изменение этого уже установившегося порядка для того, чтобы выделить, подчеркнуть определенное слово: это стилистический прием, основанный на знании или хотя бы чувстве того эффекта, который получается в результате такой инверсии, такого изменения установленного порядка. У дошкольника, собственно, еще нет твердо установленного, нормализированного порядка слов, который он сколько-нибудь сознательно изменил бы. Но простая эмоциональная значимость слов выдвигает одно слово, отодвигает другое, расставляет их по своему произволу, не ведая никаких канонов и потому, естественно, не считаясь с ними. Когда мы говорим об инверсии в речи ребенка, мы имеем, строго говоря, в виду то, что по сравнению с установившейся в языке обычной конструкцией нам представляется инверсией, не будучи собственно таковой для ребенка. То же в большей или меньшей мере применимо и ко всем другим выразительным моментам ранней детской речи, хотя, по-видимому, у некоторых детей чувствительность к эмоциональной выразительности речи начинает проявляться очень рано.

В дальнейшем, по мере того как импульсивность детской эмоциональности уменьшается, а речь детей, подчиняясь обычному, принятому в данном языке нормальному построению, становится более регламентированной, непроизвольная выразительность ее, естественно, снижается. Основанное же на знании выразительного эффекта той или иной конструкции умение сознательно придать своей речи выразительность является уже искусством, обычно еще не развитым у детей. В результате, когда первоначальная непроизвольная выразительность, часто встречающаяся в речи маленьких дошкольников, особенно младших, спа-

дает, речь детей может стать — если над развитием ее выразительности специально не работать — крайне маловыразительной. Выразительная речь становится сугубо индивидуальной особенностью эмоциональных натур, особо чувствительных к выразительности слова.

Яркостью непроизвольной выразительности речи, встречающейся у совсем маленьких детей, с одной стороны, и беспомощностью детей сделать свою речь выразительной при помощи сознательно избранных речевых средств, с другой, объясняются расхождения по вопросу о выразительности детской речи — указания на ее выразительность у одних и утверждения других (начиная с Ж.-Ж. Руссо), что речь детей сугубо невыразительна.

Развитие речи, способной выразить эмоциональное отношение к тому, о чем идет речь, и оказать на другого эмоциональное воздействие, сознательно пользуясь выразительными средствами, требует большой культуры. Над развитием такой выразительной речи, в которой эмоциональность не прорывается, а выражается в соответствии с сознательными намерениями говорящего или пишущего, нужна тщательная работа. <...>

В наиболее обобщенной форме такая сознательная выразительность присуща художественной речи. Выразительные средства художественной речи складываются из различных элементов, среди которых особо важными являются: 1) выбор слов (лексика); 2) сочетаемость слов и предложений (фразеология и контекст); 3) структура речи, и в первую очередь порядок слов. Придавая слову эмоциональную окраску, эти элементы — в их совокупности — позволяют речи не только передать предметное содержание мысли, но выразить также отношение говорящего к предмету мысли и к собеседнику. В художественной речи особое значение приобретает, таким образом, не только открытый текст, но и гораздо более сложный и тонкий эмоциональный подтекст.

Не только самостоятельное сознательное использование выразительных средств речи, но и понимание их своеобразной и насыщенной семантики, определяющей эмоциональный подтекст речи (иногда не менее существенный, чем ее текст, выраженный логическим построением слов), является продуктом усвоения культуры.

Понимание и переживание эмоционального подтекста требует вдумчивого воспитания. Наибольшие трудности для понимания эмоциональный подтекст представляет в тех случаях, когда он отклоняется от открытого текста или даже противоречит ему. Именно так зачастую обстоит дело, например, с ироническими оборотами речи. Тонкая ирония Н. В. Гоголя, А. П. Чехова, языковое мастерство М. Е. Салтыкова нередко недостаточно понимаются школьниками. Экспериментальная работа, выполненная В. Е. Сыркиной[1], использовавшей в целях исследования метод «режиссерских ремарок» и ряд других видов работы над текстом художественных произведений, показали наличие различных ступеней в развитии этого понимания. На первой ступени эмоциональный подтекст ускользает от школьника, слово берется исключительно в его непосредственном прямом значении. На более высокой ступени ученик уже чувствует расхождение между открытым текстом и эмоциональным подтекстом, но еще не умеет их

[1] *Сыркина В. Е.* Психология речи // Ученые записки кафедры психологии Гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. XXXV.

согласовать, не улавливает правильного соотношения между ними. Наконец, при дальнейшем продвижении школьник постепенно начинает улавливать сущность эмоционального подтекста и благодаря этому приходит к более углубленному проникновению в основную мысль художественного произведения.

Весь ход развития понимания эмоционального подтекста — как он раскрылся в процессе работы с учащимися — с большой яркостью показал диалектическое единство между моментами переживания и понимания. Для того чтобы по-настоящему понять подтекст речи, надо его почувствовать, «сопережить». И вместе с тем, для того чтобы по-настоящему сопережить текст, надо его глубоко осмыслить. Так в плане конкретного экспериментального исследования вновь подтвердилось и по-новому раскрылось одно из основных наших положений о единстве переживания и сознания.

В речи человека обычно выявляется весь психологический облик личности. Такая существенная сторона, как степень и особенность общительности, которая лежит в основе многих классификаций характеров, непосредственно проявляется в речи. Показательно обычно бывает уже то, как человек завязывает разговор и как он его заканчивает; в темпах речи более или менее отчетливо выступает его темперамент, в ее интонационном, ритмическом, вообще экспрессивном рисунке — его эмоциональность, а в ее содержании просвечивают его духовный мир, его интересы, их направленность. <...>

Глава XII

ВНИМАНИЕ

Все процессы познания, будь то восприятие или мышление, направлены на тот или иной *объект*, который в них отражается: мы воспринимаем *что-то*, думаем о *чем-то, что-то* себе представляем или воображаем. Вместе с тем воспринимает не восприятие само по себе, и мыслит не сама по себе мысль; воспринимает и мыслит *человек* — воспринимающая и мыслящая *личность*. Поэтому в каждом из изученных нами до сих пор процессов всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету. Это отношение находит себе выражение во *внимании*. Ощущение и восприятие, память, мышление, воображение — каждый из этих процессов имеет свое специфическое содержание; каждый процесс есть единство образа и деятельности: восприятие — единство *процесса* восприятия — воспринимания — и восприятия как *образа* предмета и явления действительности; мышление — единство *мышления* как *деятельности* и *мысли*, как содержания — понятия, общего представления, суждения. Внимание своего особого содержания не имеет; оно проявляется внутри восприятия, мышления. Оно — сторона всех познавательных процессов сознания, и притом та их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект.

Мы внимательны, когда мы не только слышим, но и слушаем или даже прислушиваемся, не только видим, но и смотрим или даже всматриваемся, т. е. когда подчеркнута или повышена активность нашей познавательной деятельности в процессе познания или отражения объективной реальности. Внимание — это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную *связь* психической деятельности с определенным *объектом*, на котором она как в фокусе сосредоточена. *Внимание* — это *избирательная направленность на тот* или иной *объект* и *сосредоточенность* на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность.

За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. А изменение отношения к объекту выражается во внимании — в изменении образа этого объекта, в его данности сознания: он становится более *ясным* и *отчетливым*, как бы более выпуклым. Таким образом, хотя внимание не имеет своего особого содержания, проявляясь в других процессах, однако и в нем выявляется

специфическим образом взаимосвязь деятельности и образа. Изменение внимания выражается в изменении ясности и отчетливости содержания, на котором сосредоточена познавательная деятельность.

Во внимании находит себе заостренное выражение связь сознания с предметом; чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает объект; чем более отчетливо выступает в сознании объект, тем интенсивнее и самое сознание. Внимание — проявление этой связи сознания и предмета, который в нем осознается.

Поскольку внимание выражает взаимоотношение сознания или психической деятельности индивида и объекта, в нем наблюдается и известная двусторонность: с одной стороны, внимание направляется на объект, с другой — объект привлекает внимание. Причины внимания к этому, а не другому объекту не только в субъекте, они и в объекте, и даже прежде всего в нем, в его свойствах и качествах; но они не в объекте самом по себе, так же как они тем более не в субъекте самом по себе, — они в объекте, взятом в его отношении к субъекту, и в субъекте, взятом в его отношении к объекту.

Генезис внимания связан с развитием достаточно совершенной тонической рефлекторной иннервации. В развитии внимания развитие тонической деятельности играет существенную роль: она обеспечивает способность быстро переходить в состояние активного покоя, необходимого для внимательного наблюдения за объектом.

Внимание теснейшим образом связано с деятельностью. Сначала, в частности на ранних ступенях филогенетического развития, оно непосредственно включено в практическую деятельность, в поведение. Внимание сначала возникает как настороженность, бдительность, готовность к действию по первому сигналу, как мобилизованность на восприятие этого сигнала в интересах действия. Вместе с тем внимание уже на этих ранних стадиях означает и заторможенность, которая служит для подготовки к действию.

По мере того как у человека из практической деятельности выделяется и приобретает относительную самостоятельность деятельность теоретическая, внимание принимает новые формы: оно выражается в заторможенности посторонней внешней деятельности и сосредоточенности на созерцании объекта, углубленности и собранности на предмете размышления. Если выражением внимания, направленного на подвижный внешний объект, связанным с действием, является устремленный во вне взгляд, зорко следящий за объектом и перемещающийся вслед за ним, то при внимании, связанном с внутренней деятельностью, внешним выражением внимания служит неподвижный, устремленный в одну точку, не замечающий ничего постороннего взор человека. Но и за этой внешней неподвижностью при внимании скрывается не покой, а деятельность, только не внешняя, а внутренняя. Внимание — это внутренняя деятельность под покровом внешнего покоя.

Внимание к объекту, будучи предпосылкой для направленности на него действия, является вместе с тем и результатом какой-то деятельности. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект, можно поддержать сосредоточенность на нем своего внимания. Внимание — это связь сознания с объектом, более или менее тесная, цепкая; в действии, в деятельности она и крепится.

Говорить о внимании, его наличии или отсутствии можно только применительно к какой-нибудь деятельности — практической или теоретической. Человек внимателен, когда направленность его мыслей регулируется направленностью его деятельности, и оба направления таким образом совпадают.

Это положение оправдывается в самых различных областях деятельности. Его подтверждает ниже приводимое наблюдение Гельмгольца (см. дальше).

На сценическом опыте это правильно подметил Станиславский.

«Внимание к объекту, — пишет он, — вызывает естественную потребность что-то сделать с ним. Действие же еще больше сосредоточивает внимание на объекте. Таким образом, внимание, сливаясь с действием и взаимопереплетаясь, создает крепкую связь с объектом».

ТЕОРИЯ ВНИМАНИЯ

Специфическое значение внимания как выражения отношения личности к объекту сделало это понятие особенно дискуссионным. Представители английской эмпирической психологии — ассоционисты — вовсе не включали внимание в систему психологии, для них не существовало ни личности, ни объекта, а лишь представления и их ассоциации; поэтому для них не существовало и внимания. Затем, в конце XIX и начале XX в. понятие внимания начинает играть все большую роль. Оно служит для выражения активности сознания и используется как корректив к ассоциативной психологии, сводящей сознание к механическим связям ощущений и представлений. Но при этом внимание по большей части мыслится как внешняя по отношению ко всему содержанию сила, которая извне формирует данный сознанию материал.

Это идеалистическое понимание внимания вызывает реакцию. Ряд психологов (Фуко, Делёвр и др.) отрицают вовсе правомерность этого понятия. Особенно радикальные попытки, совершенно устраняющие внимание из психологии, сделали представители поведенческой психологии и гештальтпсихологи.

Первая механистическая попытка упразднить внимание, намеченная в двигательной теории внимания Рибо и развитая у бихевиористов и рефлексологов, сводит внимание к рефлекторным установкам. Вторая, связанная с теорией гештальтпсихологии, сводит явление внимания к структурности сенсорного поля (Рубин).

Не подлежит сомнению, что рефлекторные установки играют существенную роль в начальных, наиболее примитивных формах внимания. Хорошо известно, что при действии на организм какого-нибудь раздражителя организм обычно рефлекторно приспособляется к наилучшему его восприятию. Так, когда на периферическую часть сетчатки падает световой раздражитель, глаз обычно поворачивается в его сторону, так что он попадает в поле лучшей видимости. При действии на барабанную перепонку идущего сбоку звукового раздражителя следует рефлекторный поворот в сторону источника звука. Значение этих установок заключается в том, что они приводят к усилению одних процессов за счет торможения других. Таким образом, уже рефлекторные реакции организма создают благоприятствующие условия для выделения некоторых раздражителей. К этим рефлекторным реакциям установки и сводят рефлексологи внимание.

Не подлежит также сомнению, что объяснение внимания в отрыве от таких рефлекторных установок как отправного пункта в процессе развития было бы

явно идеалистическим и ненаучным. Но объяснять внимание только этими рефлекторными установками так же неправильно и невозможно. В своих высших, специфически человеческих проявлениях внимание — сознательный процесс. Самые установки человека далеко не всегда являются рефлекторными. Они часто образуются на основе сознательных процессов, в которых участвует внимание. Таким образом, рефлекторные установки могут быть и причиной, и следствием внимания, и попросту его внешним выражением. Но внимание в целом никак не сводимо к рефлекторным установкам.

Так же неудовлетворительна, как эта попытка сведения внимания к рефлекторной установке, и попытка свести внимание к структурности восприятия.

Попытка свести внимание к структурности восприятия не выдерживает критики по ряду оснований. Во-первых, для внимания существенна возможность выделения частей, сторон, моментов, — словом, анализа, а не одностороннее господство структурного целого; во-вторых, хотя внимание бесспорно сначала проявляется в отношении чувственного содержания и связано с его членением, однако существенная черта высших форм внимания заключается в отвлечении. Внимание связано с абстракцией, с возможностью расчленить структуру восприятия, кое от чего отвлечься и сознательно направить взор в определенную сторону. С мыслительной операцией абстракции внимание связано не менее тесно, чем со структурностью восприятия. Жане приводит случай с больной, для которой непреодолимые трудности представляло достать булавку из коробки, в которой вперемешку находились булавки и пуговицы. Она брала коробку с тем, чтобы выполнить это задание, но, как она поясняла, она не могла сосредоточиться мыслью на булавках, потому что ей попадались под руки и приковывали внимание пуговицы; точно так же она не могла сосредоточиться и на пуговицах, поскольку в поле зрения постоянно попадали булавки; в результате она лишь беспомощно перебирала одни и другие. Мы не находимся в такой поглощающей власти вещей.

Сводить всю проблему внимания к структурности чувственного поля — значит в конечном счете отрицать существование субъекта, противопоставляющего себя предметам и активно воздействующего на них.

Внимание, которое сплошь и рядом трактуется только как «функция» или механизм, есть по существу аспект большой основной проблемы о соотношении личности и мира. Наличие у человека высших форм внимания в конечном счете означает, что он как личность выделяет себя из окружающей среды, противопоставляет себя ей и получает возможность, мысленно включая наличную ситуацию в различные контексты, ее преобразовывать, выделяя в ней в качестве существенного то один, то другой момент. Внимание в этих высших своих формах характеризует своеобразие человеческого предметного сознания.

Вместо раскрытия этого основного соотношения, связанного с общей направленностью личности, теория внимания по большей части сосредоточивалась на вопросе о том, к каким функциям его причислить. Сторонники *волюнтаристической теории* усматривают сущность внимания исключительно в воле, хотя непроизвольное внимание явно противоречит такому пониманию. Другие сводили внимание к фиксации представлений посредством чувства, хотя произвольное внимание часто регулируется вопреки чувству. Третьи, наконец, искали объяснения внимания исключительно в изменении самого содержания представлений, не учитывая значения общей направленности личности.

Между тем специфическое ядро вопроса в другом: внимание существенно обусловлено взаимоотношением между направленностью деятельности, в которую включен человек, и направленностью его внутренних психических процессов. Внимание налицо там, где направление деятельности ориентирует направление мыслей, помыслов и т. д., где они совпадают. Отсутствие внимания означает их расхождение или разведение. Можно, пожалуй, сказать, что внимание выражает специфическую особенность процессов, направление которых регулируется деятельностью, в которую они включены.

Поскольку во внимании выражается отношение личности к объекту, на который направлено ее сознание, значимость этого объекта для личности имеет основное значение для привлечения к нему внимания.

Не подлежит сомнению, что привлечение внимания к тому или иному объекту связано и с силой исходящих от него раздражений, как это обычно подчеркивается в традиционной механистической теории внимания. Сильный, резкий звук, яркий цвет, вообще интенсивное раздражение — при прочих равных условиях — скорее привлечет к себе внимание, чем более слабое раздражение. Однако решающее значение имеет в конечном счете не столько сама по себе сила или интенсивность раздражителя, сколько относительная значимость соответствующего объекта для данного субъекта. Сосредоточенные на каком-нибудь деле, мы сплошь и рядом не обращаем внимания на очень сильные раздражители, не имеющие отношения к тому, чем мы заняты, — на сильные посторонние шумы и т. п., между тем как малейшая деталь, имеющая отношение к тому, чем мы заняты, и представляющая для нас интерес, привлечет наше внимание. Ученый, заинтересованный какой-нибудь проблемой, сразу обратит внимание на, казалось бы, мелкую деталь, которая ускользнет от внимания другого человека, не проявляющего интереса к этому вопросу. Любящий взгляд матери сразу подметит малейшие оттенки в поведении ее ребенка, которые ускользнут от внимания постороннего безразличного наблюдателя.

Относительная значимость впечатления существенно зависит от направленности интересов. Внимание является в большей мере функцией интереса. Оно поэтому связано с потребностями личности, с ее устремлениями и желаниями, с общей ее направленностью, а также с целями, которые она себе ставит.

В интересах, обусловливающих внимание, сочетаются и эмоциональные, и интеллектуальные моменты. То, что непосредственно связано с интересом, приобретает в силу этой связи эмоциональную окраску; в свою очередь то, что связано с нашими эмоциями, с чувствами, может в силу этого приобрести интерес. Эмоциональные моменты оказывают значительное влияние на направление нашего внимания. Но интерес всегда включает не только эмоциональные, но и интеллектуальные моменты. Именно единство и взаимопроникновение интеллектуальных, познавательных и эмоциональных моментов определяет сущность интереса. То, что нам только эмоционально привлекательно, может вызвать у нас просто склонность, желание обладать соответствующим объектом. Интерес у нас вызывает обычно то, что нам еще неизвестно. Интерес — это желание узнать еще что-то об объекте. Он поэтому возбуждается проблематичностью, неизвестностью, наличием каких-то задач. Интересно то, чего мы еще не знаем и что уже хотим узнать. Интересно то, что еще не исчерпано, не до конца изведано. Интересен человек, который для нас еще не исчерпан.

Интересен предмет, который требует движения мысли и дальнейшего углубления в него. Нам интересно то, о чем мы уже знаем, что мы этого еще не знаем.

Всякий опытный педагог знает, что заинтересовать учащихся можно, только давая им свежий, новый, еще неизвестный материал, связывая его при этом обязательно с уже известным, прежним, усвоенным. Это не просто внешний тактический прием. Он укоренен в самой природе интереса. Возбуждает интерес и привлекает внимание только то, что свежо, ново, и только при том условии, если оно как-то связано с прежним, знакомым. Эта связь с прежним опытом личности, так же как связь с чувствами, означает связь интересов и зависимость внимания от личности в целом, ее конкретной направленностью, обусловленной всем ходом развития личности.

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНИМАНИЯ

Первичный факт, в котором выражается внимание, заключается в том, что некоторые моменты, как бы выступающие на передний план, приобретают господствующее, доминирующее значение для течения психических процессов. Физиологической основой внимания в соответствии с этим является тот характер процессов в нервной системе, который получил свое наиболее развернутое выражение в принципе доминанты *Ухтомского*[1]. Павлов для обозначения этого явления говорит о центре оптимальной возбудимости.

«В высших этажах и в коре полушарий принцип доминанты, — пишет Ухтомский, — является физиологической основой акта внимания и предметного мышления».

Предшествующие попытки объяснения внимания, господствовавшие в психологической литературе, могут быть, по классификации Дюрра, разделены на теории проторения путей (Эббингауз), теории *торможения*, или *задержки* (Вундт), и теории *поддержки* (Мюллер).

Принцип доминанты, по Ухтомскому, является «общим рабочим принципом нервных центров». Термином «доминанта» Ухтомский обозначает «господствующий очаг возбуждения». В нормальной деятельности центральной нервной системы текущие переменные задачи ее в непрестанно меняющейся среде вызывают в ней переменные «главенствующие очаги возбуждения». Эти очаги возбуждения, привлекая к себе вновь возникающие волны возбуждения и тормозя другие нейтральные участки, могут существенно разнообразить работу центров. «Внешним выражением доминанты является стационарно поддерживаемая работа или рабочая поза организма». При этом доминанта является не топографически единым пунктом возбуждения в центральной нервной системе, а определенной констелляцией центров с повышенной возбудимостью в разнообразных этажах головного и спинного мозга, а также в автономной системе. Она поэтому проявляется в целом комплексе симптомов во всем организме — и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой деятельности. При наличии доминантного возбуждения побочные, субдоминантные, раздражения могут подкреплять доминанту, потому что влияние доминанты выражается прежде всего в стремлении возникающих возбуждений направляться к господствующему центру возбуждения, усиливать его возбужденное состояние и переключаться на связанный с ним выносящий путь (*правило подкрепления доминанты*). Но это соотношение между доминантой и субдоминантами не является постоянным. Если бы оно было таковым, раз установившаяся доминанта оставалась бы неизменной. Между тем доминанта передвигается с одной констелляции центров на другую. Господствующий в течение некоторого времени очаг возбуждения становится субдоминантным, и в результате борьбы субдоминанты с доминантой господствующее значение приобретает новый очаг. Каждая смена доминанты влечет за собой и смену установок, являющихся внешним выражением смены доми-

---

[1] *Ухтомский А. А.* Доминанта как рабочий принцип нервных центров // Русск. физиол. журн. 1923. № 6.

нантных процессов в высших этажах центральной нервной системы. В психологическом плане смена доминанты выявляется в переключении внимания. Психологические исследования показали, что разнообразные слабые раздражения при процессе внимания способствуют его концентрации. Ухтомский ссылается на эти психологические данные в подтверждение своего принципа доминанты и ее отношение к субдоминантам. В частности, Мейман экспериментально установил, что процесс интеллектуальной работы протекает более эффективно в обычной обстановке, чем при абсолютной, мертвенной тишине. Некоторые дополнительные раздражения, нарушающие монотонность, повышают общий тонус организма; не слишком сильные дополнительные раздражения усиливают основные, которые переключают их на свои пути. В этом педагогически чрезвычайно важном положении для рациональной организации работы убеждает и повседневный опыт.

Учение Павлова о центрах оптимальной возбудимости и учение Ухтомского о доминанте дают опорные точки для выяснения физиологического субстрата внимания.

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ ВНИМАНИЯ

При изучении внимания необходимо различать два основных уровня, или вида, его и ряд его свойств или сторон. Основными видами внимания являются *непроизвольное* и так называемое *произвольное* внимание. Непроизвольное внимание связано с рефлекторными установками. Оно устанавливается и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Свойства действующих на него раздражителей, их интенсивность или новизна, эмоциональная окрашенность, связь с влечениями, потребностями или интересами приводит к тому, что определенные предметы, явления или лица завладевают нашим вниманием и приковывают его на время к себе. Это первичная форма внимания. Она является непосредственным и непроизвольным продуктом интереса.

От непроизвольного внимания отличают произвольное. Самый термин одиозен. Он как будто создан для того, чтобы олицетворять наихудшие стороны идеалистических теорий: индетерминизм извне действующих духовных сил. Но высшие формы человеческого внимания так же мало произвольны, как и низшие; они в такой же мере, как и эти последние, подчинены определяющим их закономерностям, но закономерности эти иные. *Так называемое «произвольное внимание» — это сознательно направляемое и регулируемое внимание, в котором субъект сознательно избирает объект, на который оно направляется.* Этот термин служит для обозначения того центрального по своему значению факта, что познание человека, как и его деятельность, поднимается до уровня сознательной организованности, а не совершается лишь самотеком, стихийно, под властью извне действующих сил.

Так называемое произвольное внимание имеет место там, где предмет, на который направляется внимание, сам по себе его не привлекает. Произвольное внимание поэтому носит всегда *опосредованный* характер. Это первая его черта.

Непроизвольное внимание обычно представляется как пассивное, произвольное — как активное (Джемс). Первое направляет независящие от нас факторы: внезапно раздавшийся шум, яркая окраска, ощущение голода; второе направляем мы сами. Это второе различие, однако, относительно: и непроизвольное внимание представляет собой не чистую пассивность, и оно включает активность субъекта, так же как, с другой стороны, и произвольное внимание не есть чистая активность; тоже обусловленное внешними условиями — объектом, оно включает и элементы пассивности.

И, наконец, третья черта, завершающая определение произвольного внимания: оно — волевая операция. Сознательное регулирование является самым существенным в «произвольном» внимании.

Различая произвольное и непроизвольное внимание, не нужно, однако, отрывать одно от другого и внешне противопоставлять их друг другу. Не подлежит сомнению, что произвольное внимание развивается из непроизвольного. С другой стороны, произвольное внимание переходит в непроизвольное. Непроизвольное внимание обычно обусловлено непосредственным интересом. Произвольное внимание требуется там, где такой непосредственной заинтересованности нет и мы сознательным усилием направляем наше внимание в соответствии с задачами, которые перед нами встают, с целями, которые мы себе ставим. По мере того как работа, которой мы занялись и на которую мы сначала произвольно направили наше внимание, приобретает для нас непосредственный интерес, произвольное внимание переходит в непроизвольное. Учет этого перехода непроизвольного внимания в произвольное и произвольного в непроизвольное имеет центральное значение для правильного теоретического отображения реального протекания процессов внимания и для практической правильной организации работы, в частности учебной.

Нужно считаться с тем, что существуют виды деятельности, которые по самому существу своему способны легко вызвать непосредственный интерес и привлечь непроизвольное внимание в силу той привлекательности, которую представляет их результат; вместе с тем они могут быть мало способны его удержать вследствие однообразия тех операций, которых они требуют. С другой стороны, встречаются виды деятельности, которые по трудности своих начальных стадий, отдаленности тех целей, которым они служат, с трудом способны привлечь внимание, и вместе с тем они могут его затем длительно удерживать в силу своей содержательности и динамичности благодаря богатству постепенно раскрывающегося и развивающегося содержания. В первом случае необходим переход от непроизвольного внимания к произвольному, во втором — естественно совершается переход от произвольного внимания к непроизвольному. В одном и другом случае требуется как один, так и другой вид внимания.

При всем — очень существенном — различии непроизвольного и произвольного внимания разрывать и внешне противопоставлять их может лишь формалистическая абстракция; в реальном трудовом процессе обычно заключено их единство и взаимопереход. Используя это, нужно в педагогическом процессе, с одной стороны, опираясь на непроизвольное внимание, воспитывать произвольное и, с другой, формируя интересы учащихся, а также делая интересной самую учебную работу, переводить произвольное внимание учащихся снова в непроизвольное. Первое должно опираться на сознание значимости задач обучения, на чувство долга, на дисциплину, второе — на непосредственный интерес учебного материала. И одно и другое необходимо.

В психологической литературе Титченер отметил уже переход произвольного внимания в непроизвольное, когда наряду с «первичным» непроизвольным и «вторичным» произвольным вниманием он говорил еще о третьей стадии в развитии внимания, которая знаменует переход от произвольного снова к непроизвольному первичному вниманию.

Геометрическая задача не производит на нас такого сильного впечатления, как удар грома; удар грома овладевает нашим вниманием совершенно незави-

симо от нас. При решении задачи мы также продолжаем быть внимательными, но мы должны сами удерживать наше внимание, — это вторичное внимание. Но существует еще третья стадия развития: она является, по Титченеру, возвращением к первой стадии. «Когда мы решаем, например, геометрическую задачу, мы постепенно заинтересовываемся ею и совершенно отдаемся ей, и в скором времени проблема приобретает такую же власть над нашим вниманием, какую имел удар грома в момент его появления в сознании». «Трудности преодолены, конкуренты устранены, и рассеянность исчезла». «Психологический процесс внимания вначале прост, затем он становится сложным, именно в случаях колебания, размышления он достигает очень высокой степени сложности. Наконец он снова упрощается».

Однако эта третья стадия не является возвращением к первой. Она представляет все же разновидность произвольного внимания, — хотя для поддержания внимания в этих условиях и не требуется усилий — потому что оно регулируется сознательно принятой установкой на определенную задачу. Именно это — а не наличие большего или меньшего усилия — является исходной, основной характеристикой так называемого произвольного внимания человека, как внимания сознательно регулируемого.

ОСНОВНЫЕ СВОЙСТВА ВНИМАНИЯ

Поскольку наличие внимания означает связь сознания с определенным объектом, его сосредоточенность на нем, прежде всего встает вопрос о степени этой сосредоточенности, т. е. о концентрированности внимания.

Концентрированность внимания — в противоположность его распыленности — означает наличие связи с определенным объектом или стороной деятельности и выражает *интенсивность* этой связи. Концентрация — это сосредоточенность, т. е. центральный факт, в котором выражается внимание. Концентрированность внимания означает, что имеется фокус, в котором собрана психическая или сознательная деятельность.

Наряду с этим пониманием концентрации внимания под концентрированным вниманием часто в психологической литературе понимают внимание интенсивной сосредоточенности на одном или небольшом числе объектов. Концентрированность внимания в таком случае определяется единством двух признаков — интенсивности и узости внимания.

Объединение в понятии концентрации интенсивности и узости внимания исходит из той предпосылки, что интенсивность внимания и его объем обратно пропорциональны друг другу. Эта предпосылка в общем правильна, лишь когда поле внимания состоит из элементов, друг с другом не связанных. Но когда в него включаются смысловые связи, объединяющие различные элементы между собой, расширение поля внимания дополнительным содержанием может не только не снизить концентрированности, но иногда даже повысить ее. Мы потому определяем концентрацию внимания только интенсивностью сосредоточения и не включаем в нее узости внимания. Вопрос об *объеме* внимания, т. е. количестве однородных предметов, которые охватывает внимание, — особый вопрос.

Для определения объема внимания пользовались до сих пор главным образом тахистоскопическим методом. В тахистоскопе на короткое, точно измеряемое вре-

мя выставлялись подлежащие наблюдению экспонаты, как-то: буквы, цифры, фигуры.

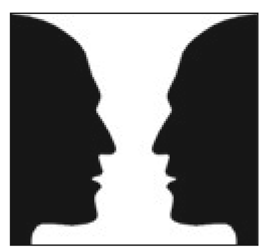
Согласно ряду исследований, обнаруживших при этом существование довольно значительных индивидуальных различий в объеме внимания, объем внимания взрослого человека достигает в среднем примерно до 4—5, максимум 6 объектов; у ребенка он равен в среднем не более 2—3 объектам. Речь при этом идет о числе друг от друга не зависимых, не связанных между собой объектов (чисел, букв и т. п.). Количество находящихся в поле нашего внимания связанных между собой элементов, объединенных в осмысленное целое, может быть много больше. Объем внимания является поэтому изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой то содержание, на котором сосредоточивается внимание, и от умения осмысленно связывать и структурировать материал. При чтении осмысленного текста объем внимания может оказаться существенно отличным от того, который дает его измерение при концентрации на отдельных осмысленно между собой не связанных элементах. Поэтому результаты тахистоскопического изучения внимания на отдельные цифры, буквы, фигуры не могут быть перенесены на объем внимания в естественных условиях восприятия связанного осмысленного материала. В практике, в частности педагогической, школьной, следовало бы, тщательно учитывая доступный учащимся объем внимания, не создавая в этом отношении непосильной перегрузки, расширять объем внимания, систематизируя предъявляемый материал, вскрывая его взаимосвязи, внутренние отношения.

С объемом внимания тесно связана и *распределяемость* внимания. Говоря об объеме, можно, с одной стороны, подчеркивать ограничение поля внимания. Но оборотной стороной ограничения, поскольку оно не абсолютно, является распределение внимания между тем или иным числом разнородных объектов, одновременно сохраняющихся в центре внимания. При распределении внимания речь, таким образом, идет о возможности не одного, а много-, по крайней мере двухфокального внимания, концентрации его не в одном, а в двух или большем числе различных фокусов. Это дает возможность одновременно совершать несколько рядов действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля своего внимания. Наполеон мог, как утверждают, одновременно диктовать своим секретарям семь ответственных дипломатических документов. Некоторые шахматисты могут вести одновременно с неослабным вниманием несколько партий. Распределенное внимание является профессионально важным признаком для некоторых профессий, как, например, для текстильщиков, которым приходится одновременно следить за несколькими станками. Распределение внимания очень важно и для педагога, которому нужно держать в поле своего зрения всех учеников в классе.

Распределение внимания зависит от ряда условий, прежде всего от того, насколько связаны друг с другом различные объекты и насколько автоматизированы действия, между которыми должно распределяться внимание. Чем теснее связаны объекты и чем значительнее автоматизация, тем легче совершается распределение внимания. Способность к распределению внимания весьма упражняема.

При определении концентрированности и объема внимания необходимо учитывать не только количественные условия. Из качественных моментов, в частности, один играет особенно значительную роль: связность смыслового содер-

жания. Внимание — как и память — подчиняется различным законам, в зависимости от того, на каком материале оно осуществляется. Очень рельефно это сказывается на устойчивости внимания.



«Фигура» и «фон» (по Рубину)

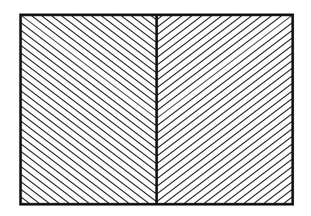
Устойчивость внимания определяется длительностью, в течение которой сохраняется концентрация внимания, т. е. его временной экстенсивностью. Экспериментальное исследование показало, что внимание первично подвержено периодическим непроизвольным колебаниям. Периоды колебаний внимания по данным ряда прежних исследований, в частности Н. Ланге, равны обычно 2—3 сек., доходя максимум до 12 сек. К колебаниям внимания относились, во-первых, колебания сенсорной ясности. Так, часы, которые держат неподвижно на одном и том же расстоянии от испытуемого, кажутся ему, если он их не видит, то приближающимися, то удаляющимися, в силу того, что он то более, то менее явственно слышит их биение.

Эти и подобные им случаи колебания сенсорной ясности, очевидно, непосредственно связаны с утомлением и адаптацией органов чувств. Иной характер носят колебания внимания, сказывающиеся при наблюдении многозначных фигур; в них попеременно то одна, то другая часть выступает как фигура: глаз соскальзывает с одного поля на другое. В этом можно убедиться если посмотреть на рисунок, в котором мы поочередно видим то вазу, то два профиля. Такой же эффект дает изображение усеченной пирамиды, стоит более длительное время на нее посмотреть, чтобы убедиться в том, что усеченное основание то выступает вперед, то отступает назад.

Однако традиционная трактовка проблемы устойчивости внимания, связанная с установлением периодических его колебаний, требует некоторой ревизии.

Положение с этой проблемой аналогично тому, какое создалось в психологии памяти в связи с установленной Эббингаузом и его последователями кривой забывания. Учебная работа была бы бесплодным, сизифовым трудом, если бы кривая Эббингауза отражала общие закономерности забывания всякого материала. Учебная и производственная работа была бы вообще невозможна, если бы пределы устойчивости внимания определялись периодами, установленными в опытах с элементарными сенсорными раздражителями. Но в действительности такие малые периоды колебания внимания, очевидно, ни в коем случае не составляют всеобщую закономерность. Об этом свидетельствуют наблюдения на каждом шагу. Очевидно, проблема устойчивости внимания должна быть поставлена и разработана заново. При этом существенно не столько экспериментально установить собственно очевидный факт значительно большей устойчивости внимания, сколько вскрыть конкретные условия, которыми объясняются частые периодические колебания в одних случаях, значительная устойчивость — в других.

Наша гипотеза заключается в следующем: наиболее существенным условием устойчивости внимания является возможность раскрывать в том предмете, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи. Там, где в связи с поставленной перед собой задачей мы, сосредоточиваясь на каком-нибудь предмете, можем развернуть данное в восприятии или мышлении содержание, раскрывая в нем новые аспекты в их взаимосвязях и взаимопереходах, внимание может очень длительное время оставаться устойчивым. Там, где сознание упирается как бы в



Борьба двух полей зрения

тупик, в разрозненное, скудное содержание, не открывающее возможности для дальнейшего развития, движения, перехода к другим его сторонам, углубления в него, там создаются предпосылки для легкой отвлекаемости и неизбежно наступают колебания внимания.

Подтверждение этого положения имеется еще в одном наблюдении Гельмгольца. Изучая борьбу двух полей зрения, Гельмгольц отметил замечательный факт, в котором заключается ключ для объяснения устойчивости внимания, несмотря на периодические колебания сенсорных установок. «Я чувствую, — пишет Гельмгольц, — что могу направлять внимание произвольно то на одну, то на другую систему линий и что в таком случае некоторое время только одна эта система сознается мною, между тем как другая совершенно ускользает от моего внимания. Это бывает, например, в том случае, если я попытаюсь сосчитать число линий в той или другой системе. Крайне трудно бывает надолго приковать внимание к одной какой-нибудь системе линий, если только мы не связываем предмета нашего внимания с какими-нибудь особенными целями, которые постоянно обновляли бы активность нашего внимания. Так поступаем мы, задаваясь целью сосчитать линии, сравнить их размеры и т. п. Внимание, предоставленное самому себе, обнаруживает естественную наклонность переходить от одного нового впечатления к другому; как только его объект теряет свой интерес, не доставляя никаких новых впечатлений, внимание, вопреки нашей воле, переходит на что-нибудь другое. Если мы хотим сосредоточить наше внимание на определенном объекте, то нам необходимо постоянно открывать в нем все новые и новые стороны, в особенности когда какой-нибудь посторонний импульс отвлекает нас в сторону» (см. рис. выше, на этой стр.). Эти наблюдения Гельмгольца вскрывают самые существенные условия устойчивости внимания. Наше внимание становится менее подверженным колебаниям, более устойчивым, когда мы включаемся в разрешение определенных задач, в интеллектуальных операциях раскрываем новое содержание в предмете нашего восприятия или нашей мысли. Сосредоточение внимания — это не остановка мыслей на одной точке, а их движение в едином направлении. Для того чтобы внимание к какому-нибудь предмету поддерживалось, его осознание должно быть *динамическим процессом.* Предмет должен на наших глазах *развиваться*, обнаруживать перед нами все новое содержание. Лишь изменяющееся и обновляющееся содержание способно поддерживать внимание. Однообразие притупляет внимание, монотонность угашает его.

На вопрос о том, благодаря чему ему удалось прийти к открытию законов тяготения, *Ньютон* ответил: «Благодаря тому, что я непрестанно думал об этом вопросе». Ссылаясь на эти слова Ньютона, *Кювье* определяет гений как неустанное внимание. Основание гениальности Ньютона он видит в устойчивости его внимания. Но обратная зависимость более существенна. Богатство и содержательность его ума, открывавшего в предмете его мысли все новые стороны и зависимости, было, очевидно, существенным условием устойчивости его внимания. Если бы мысль Ньютона при размышлении о тяготении уперлась в одну неподвижную точку, будучи не в силах развернуть этот вопрос, раскрывая в нем новые перспективы, его внимание быстро иссякло бы.

Но если бы мысль лишь переходила с одного содержания на другое, можно было бы скорее говорить о рассеянности, чем о сосредоточенности внимания. Для наличия устойчивого внимания необходимо, очевидно, чтобы изменяющееся содержание было объединено совокупностью отношений в одно единство. Тогда, переходя от одного содержания к другому, оно остается сосредоточенным на одном предмете. Единство предметной отнесенности соединяется с многообразием предметного содержания. Устойчивое внимание — это форма *предметного* сознания. Оно предполагает единство предметной отнесенности многообразного содержания. *Таким образом, осмысленная связанность, объединяющая многообразное, динамическое содержание в более или менее стройную систему, сосредоточенную вокруг одного центра, отнесенную к одному предмету, составляет основную предпосылку устойчивого внимания.*

Если бы внимание при всех условиях было подвержено таким колебаниям, какие имеют место, когда нам даны разрозненные и скудные по содержанию чувственные данные, никакая эффективная умственная работа не была бы возможна. Но оказывается, что самое включение умственной деятельности, раскрывающей в предметах новые стороны и связи, изменяет закономерности этого процесса и создает условия для устойчивости внимания. Устойчивость внимания, будучи условием продуктивной умственной деятельности, является в известной мере и ее следствием.

Осмысленное овладение материалом, раскрывающее посредством анализа и синтеза систематизацию материала и т. д., внутренние связи четко расчлененного содержания, существенно содействует высшим проявлениям внимания.

Устойчивость внимания зависит, конечно, помимо того, от целого ряда условий. К числу их относятся: особенности материала, степень его трудности, знакомости, понятности, отношение к нему со стороны субъекта — степени его интереса к данному материалу и, наконец, индивидуальные особенности личности. Среди последних существенна прежде всего способность посредством сознательного волевого усилия длительно поддерживать свое внимание на определенном уровне, даже если то содержание, на которое оно направлено, не представляет непосредственного интереса, и сохранение его в центре внимания сопряжено с определенными трудностями.

Устойчивость внимания не означает его неподвижности, она не исключает его переключаемости. *Переключаемость* внимания заключается в способности быстро выключаться из одних установок и включаться в новые, соответствующие изменившимся условиям. Способность к переключению означает *гибкость* внимания — весьма важное и часто очень нужное качество.

Переключаемость, как и устойчивость, и объем внимания, и как внимание в целом, не является какой-то самодовлеющей функцией. Она — сторона сложной и многообразно обусловленной сознательной деятельности, в отличие от рассеяния или блуждания ни на чем не концентрированного внимания и от внимания неустойчивого, попросту неспособного длительно удержаться на одном объекте. Переключаемость означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В таком случае очевидно, что переключаемость внимания в сколько-нибудь сложной и быстро изменяющейся ситуации означает способность быстро ориентироваться в ситуации и определить или учесть изменяющуюся значимость различных в нее включающихся элементов.

Легкость переключения у разных людей различна: одни — с легкой переключаемостью — легко и быстро переходят от одной работы к другой; у других «вхождение» в новую работу является трудной операцией, требующей более или менее длительного времени и значительных усилий. Легкая или затруднительная переключаемость зависит от целого ряда условий. К числу их относятся соотношение между содержанием предшествующей и последующей деятельности и отношение субъекта к каждой из них: чем интереснее предшествующая и менее интересна последующая деятельность, тем, очевидно, труднее переключение; и оно тем легче, чем выраженнее обратное соотношение между ними. Известную роль в быстроте переключения играют и индивидуальные особенности субъекта, в частности его темперамент. Переключаемость внимания принадлежит к числу свойств, допускающих значительное развитие в результате упражнения. Рассеянность в житейском смысле слова является по преимуществу плохой переключаемостью. Имеется бесчисленное множество более или менее достоверных анекдотов о рассеянности ученых. Тип рассеянного профессора не сходит со страниц юмористических журналов. Однако, вопреки прочно укоренившемуся в обывательском понимании представлению, «рассеянность» ученых является, наоборот, выражением максимальной собранности и сосредоточенности; но только сосредоточены они на основном предмете своих мыслей. Поэтому при столкновении с рядом житейских мелочей они могут оказаться в том смешном положении, которое живописуют анекдоты. Для того чтобы уяснить себе наличие сосредоточенности у «рассеянного» ученого, достаточно сравнить его внимание с вниманием ребенка, который выпускает из рук только что привлекшую его игрушку, когда ему показывают другую; каждое новое впечатление отвлекает его внимание от предыдущего; удержать в поле своего сознания оба он не в состоянии. Здесь отсутствуют и концентрированность, и распределяемость внимания. В поведении рассеянного ученого также обнаруживается дефект внимания, но он заключается, очевидно, не в легкой отвлекаемости, так как его внимание, наоборот, очень сосредоточено, а в слабой переключаемости. Рассеянность в обычном смысле слова обусловлена двумя различными механизмами — сильной отвлекаемостью и слабой переключаемостью.

Различные свойства внимания — его концентрация, объем и распределяемость, переключаемость и устойчивость — в значительной мере независимы друг от друга: внимание хорошее в одном отношении может быть не столь совершенным в другом. Так, например, высокая концентрация внимания может, как об этом свидетельствует пресловутая рассеянность ученых, соединяться со слабой переключаемостью.

Мы охарактеризовали внимание как проявление избирательной *направленности* психической деятельности, как выражение *избирательного* характера процессов сознания. Можно было бы к этому прибавить, что внимание выражает не только как бы объем сознания, поскольку в нем проявляется избирательный характер сознания, но *и его уровень* — в смысле степени интенсивности, яркости.

Внимание неразрывно связано с сознанием в целом. Оно, поэтому, естественно, связано со всеми сторонами сознания. Действительно, роль *эмоциональных* факторов ярко сказывается в особенно существенной для внимания зависимости его от *интереса.* Значение *мыслительных* процессов, особенно в отношении объема внимания, а также его устойчивости, была уже отмечена. Роль *воли* находит себе непосредственное выражение в факте произвольного внимания.

Поскольку внимание может отличаться различными свойствами, которые, как показывает опыт, в значительной мере независимы друг от друга, можно, исходя из разных свойств внимания, различать разные типы внимания, а именно: 1) широкое и узкое внимание — в зависимости от их объема; 2) хорошо и плохо распределяемое; 3) быстро и медленно переключаемое; 4) концентрированное и флюктуирующее; 5) устойчивое и неустойчивое.

Высшие формы произвольного внимания возникают у человека в процессе труда. Они продукт исторического развития. «Оставляя в стороне напряжение тех органов, которыми выполняется труд, целесообразная воля, выражающаяся во внимании, — пишет Маркс, — необходима во все время труда, и притом необходима тем более, чем меньше труд увлекает рабочего своим содержанием и способом исполнения, следовательно, чем меньше рабочий наслаждается трудом как игрой физических и интеллектуальных сил»[1]. Труд направлен на удовлетворение потребностей человека. Продукт этого труда представляет поэтому непосредственный интерес. Но получение этого продукта связано с деятельностью, которая по своему содержанию и способу исполнения может не вызывать непосредственного интереса. Поэтому выполнение этой деятельности требует перехода от непроизвольного к произвольному вниманию. При этом внимание должно быть тем более сосредоточенным и длительным, чем более сложной становится трудовая деятельность человека в процессе исторического развития. Труд требует и он воспитывает высшие формы произвольного внимания.

В психологической литературе *Рибо* подчеркнул эту мысль о связи произвольного внимания с трудом. Он пишет: «Как только возникла необходимость в труде, произвольное внимание стало в свою очередь фактором первостепенной важности в этой новой форме борьбы за жизнь. Как только у человека явилась способность отдаваться труду, по существу своему не привлекательному, но необходимому как средство к жизни, явилось на свет и произвольное внимание. Легко доказать, что до возникновения цивилизации произвольное внимание не существовало или появлялось на мгновение, как мимолетное сверкание молнии. Труд составляет наиболее резкую конкретную форму внимания». Рибо заключает: «Произвольное внимание — явление социологическое. Рассматривая его как таковое, мы лучше поймем его генезис и непрочность... Произвольное внимание есть приспособление к условиям высшей социальной жизни».

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ

В развитии внимания у ребенка можно отметить прежде всего диффузный, неустойчивый его характер в раннем детстве. Тот отмеченный уже факт, что ребенок, увидя новую игрушку, сплошь и рядом выпускает из рук ту, которую он держал, иллюстрирует это положение. Однако это положение имеет не абсолютный характер. Наряду с вышеотмеченным фактом нужно учесть и другой, который подчеркивается некоторыми педагогами[2]: бывает, что какой-нибудь предмет привлечет внимание ребенка или, скорее, манипулирование с этим предметом так увлечет его,

---

[1] *Маркс К.* Капитал. Т. I. Гл. V. 1931. С. 120.

[2] Монтессори: см. *Фауссек*. О внимании у маленьких детей. Пг., 1922.

что, начав манипулировать им (открывать и закрывать двери и т. п.), ребенок будет повторять это действие раз за разом — 20, 40 раз и больше. Этот факт не следует недооценивать, и его нужно использовать для дальнейшего развития внимания у ребенка. Но, тем не менее, конечно, правильным остается то положение, что на протяжении дошкольного возраста, а иногда и к началу школьного, ребенок еще в очень слабой степени владеет своим вниманием. Поэтому в учебном процессе педагог должен тщательно работать над организацией внимания ребенка, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств. Развитие произвольного внимания является одним из важнейших дальнейших приобретений, тесно связанных с формированием у ребенка волевых качеств.

В развитии внимания у ребенка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с общим умственным развитием ребенка.

Развитие устойчивости детского внимания вслед за Гетцер изучал Бейрль, определяя, какова в среднем максимальная длительность детских игр в различные возрасты. Результаты этого исследования дает таблица 1.

В этой таблице особенно показателен быстрый рост устойчивости внимания после 3-х лет и, в частности, относительно высокий уровень его к 6 годам на грани школьного возраста. Это существенное условие «готовности к обучению».

Рост концентрации внимания Бейрль определял по количеству отвлечений, которым поддавался ребенок в течение 10 минут игры. В среднем они выразились в цифрах, отображенных в таблице 2.

Отвлеченность 2—4-летнего ребенка в 2—3 раза больше отвлекаемости 4—6-летнего. Вторая половина дошкольного возраста — годы, непосредственно предшествующие началу школьного обучения, дают такой значительный рост и концентрации внимания.

В школьном возрасте, по мере того как расширяется круг интересов ребенка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание — как непроизвольное, так особенно произвольное — продолжает развиваться. Однако сначала и в школе приходится еще сталкиваться со значительной отвлекаемостью детей.

Более значительные сдвиги наступают тогда, когда успеют сказаться результаты обучения; размер этих сдвигов, естественно, зависит от его эффективности. К 10—12 годам, т. е. к тому периоду, когда по большей части наблюдается заметный, часто скачкообразный рост в умственном развитии детей, развитие отвлеченного мышления, логической памяти и т. д., обычно наблюдается также заметный рост объема внимания, его концентрации и устойчивости. Иногда в литературе утверждается, будто у подростка (в 14—15 лет) приходится наблюдать новую волну отвлекаемости. Однако никак нельзя принять это утверждение, будто внимание у подростка вообще хуже, чем в предшествующие годы. Правильно, пожалуй, то, что в эти годы иногда труднее бывает привлечь внимание ребенка; в частности, от педагога для этого требуется большая работа и искусство. Но если суметь интересным материалом и хорошей постановкой работы привлечь внимание подростка, то его внимание окажется не менее, а более эффективным, чем внимание младших детей.

Говоря об этих возрастных различиях в развитии внимания, нельзя упускать из виду существование индивидуальных различий, и притом весьма значительных.

Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение для его развития имеет формирование интересов и приучение к систематическому, дисциплинированному труду.

Основываясь на слабости произвольного внимания у детей, ряд педагогов, начиная с интеллектуалиста *Гербарта* и до современных романтиков активной школы, рекомендовали целиком строить педагогический процесс на основе непроизвольного внимания. Педагог должен *овладевать* вниманием учащихся и *приковывать* его. Для этого он должен всегда стремиться к тому, чтобы давать яркий, эмоционально насыщенный материал, избегая всякой скучной учебы.

Таблица 1

ВОЗРАСТ	НАИБОЛЬШАЯ ДЛИТЕЛЬНОСТЬ ИГР
0,6—1,0	14,5
1,0—2,0	21,1
2,0—3,0	27,0
3,0—4,0	50,0
4,0—5,0	83,3
5,0—6,0	96,0

Таблица 2

ВОЗРАСТ	ЧИСЛО ОТВЛЕЧЕНИЙ
2,0—3,0	3,7
3,0—4,0	2,06
4,0—5,0	1,6
5,0—6,0	1,1

Безусловно, весьма важно, чтобы педагог умел заинтересовать учащихся и мог строить педагогический процесс на непроизвольном внимании, обусловленном непосредственной заинтересованностью. Постоянно требовать напряженного произвольного внимания у детей, не давая никакой для него опоры, это, быть может, самый верный путь для того, чтобы не добиться внимания. Однако строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно. Это по существу и невозможно. Каждое, даже самое захватывающее, дело включает в себя звенья, которые не могут представлять непосредственный интерес и вызывать непроизвольное внимание. Поэтому в педагогическом процессе необходимо уметь: 1) использовать непроизвольное внимание и 2) содействовать развитию произвольного. Для возбуждения и поддержания непроизвольного внимания можно использовать эмоциональные факторы: возбудить интерес, внести известную эмоциональную насыщенность. При этом, однако, существенно, чтобы эта эмоциональность и интересность были не внешними. Внешняя занимательность лекции или урока, достигаемая сообщением очень слабо связанных с предметом анекдотов, ведет скорее к рассеиванию, чем к сосредоточению внимания. Заинтересованность должна быть связана с самим предметом обучения или трудовой деятельности; эмоциональностью должны быть насыщены ее основные звенья. Она должна быть связана с осознанием значения того дела, которое делается.

Существенным условием поддержания внимания, как это вытекает из экспериментального изучения устойчивости внимания, является разнообразие сообщаемого материала, соединяющееся с последовательностью и связанностью его раскрытия и изложения. Для того чтобы поддерживать внимание, необходимо вводить новое содержание, связывая его с уже известным, существенным, основным и наиболее способным заинтересовать и придать интерес тому, что с ним связывается. Логически стройное изложение, которому, однако, даются каждый раз возможно более осязательные опорные точки в области конкретного, составляет также существенную предпосылку для привлечения и поддержания внимания. Необходимо при этом, чтобы у учащихся созрели те вопросы, на которые последующее

изложение дает ответы. В этих целях эффективным является построение, которое сначала ставит и заостряет вопросы перед учащимися и лишь затем дает их разрешение.

Поскольку основой непроизвольного внимания служат интересы, для развития достаточно плодотворного непроизвольного внимания необходимо в первую очередь развивать достаточно широкие и надлежащим образом направленные интересы.

Произвольное внимание по существу является одним из проявлений волевого типа деятельности. Способность к произвольному вниманию формируется в систематическом труде. Развитие произвольного внимания неразрывно связано с общим процессом формирования волевых качеств личности.

ЧАСТЬ ЧЕТВЕРТАЯ

ВВЕДЕНИЕ

Осознавшая свой предмет и понявшая свои задачи психология никак не может замкнуться на изучении психических функций и процессов; она не может не включить в поле своего изучения поведение, деятельность. Преодоление пассивной созерцательности, господствовавшей до сих пор в психологии сознания, составляет одну из важнейших и актуальнейших задач нашей психологии. Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении, и лишь через поведение, через деятельность они объективно познаются. Таким образом, деятельность, поведение неизбежно включаются в круг психологического изучения. Это, однако, не значит, что поведение, деятельность человека в целом являются предметом психологии. Деятельность человека — сложное явление. Различные стороны ее изучаются разными науками: ее общественная сущность является предметом общественных наук, физиологические механизмы — предметом физиологии; психология изучает психическую сторону деятельности.

Человек — не пассивное созерцательное существо, а существо действенное, и изучать его поэтому нужно в свойственной ему активности. Поведенческая психология, выдвинув эту проблему, исказила и скомпрометировала ее тем, что попыталась, с одной стороны, превратить действие целиком в предмет психологии, с другой — упразднить психику в ее качественном своеобразии. Задача же заключается в том, чтобы, не превращая действие и деятельность в психологическое образование, разработать подлинную психологию действия. Только построение такой подлинной психологии поведения будет действительным, положительным преодолением поведенческой психологии.

Разработка психологии поведения является актуальнейшей задачей передовой научной мысли в области психологии. Анализ психических механизмов деятельности приводит к функциям и процессам, которые уже были предметом нашего изучения. Однако это не значит, что психологический анализ деятельности целиком сводится к изучению функций и процессов и исчерпывается ими. Деятельность выражает конкретное отношение человека к действительности, в котором реально выявляются свойства личности, имеющие более комплексный характер, чем функции и аналитически выделенные процессы. Психологическое изучение деятельности, включая в себя изучение функций и процессов как необходимый и существенный психологический компонент, открывает поэтому но-

вый, более синтетический план психологического исследования, отличный от того, в котором протекает изучение функций.

Психологический анализ игры, например, приводит к выявлению в ней роли воображения, мышления, воли. Но психология воображения плюс психология мышления, воли и т. д. не дают в сумме, в совокупности ни игры как особого типа реальной деятельности, ни даже психологии игры. Поэтому не только сама игра, но и психология игры не сводятся к изучению тех или иных функций или процессов. В игре, как и в каждом виде деятельности, находит себе выражение специфическая направленность личности, ее отношение к окружающему, подчиняющее себе все частные психологические проявления и функции. При этом в сложном взаимодействии психических функций и деятельности определяющим, ведущим является вид или тип конкретной деятельности, а не абстрактно взятые психические функции. Конечно, и отношение человека к действительности, выражающееся в его деятельности, зависит от его психических процессов, от его мышления и прочее, но еще существеннее зависимость его мышления, воображения, чувств и т. д. от его деятельности. Конкретное, действенное отношение личности к окружающему существенно обусловливает и направляет работу психических функций и процессов. И в развитии ведущее значение принадлежит не формированию отдельных функций и процессов самих по себе, а развитию, перестройке, изменению основного типа деятельности (игра, учение, труд), которые влекут за собой перестройку функций или процессов, в свою очередь, конечно, определяясь ими. Таким образом, психологический план более конкретных, проявляющихся в деятельности отношений личности к окружающему, к которому мы в ходе изучения подходим позже, по существу является более глубоким, фундаментальным и в этом смысле первичным.

Специфическая особенность человеческой деятельности заключается в том, что она сознательна и целенаправленна. В ней и через нее человек реализует свои цели, объективирует свои замыслы и идеи в преобразуемой им действительности. Вместе с тем объективное содержание предметов, которыми он оперирует, и общественной жизни, в которую он своей деятельностью включается, входит определяющим началом в психику индивида. Значение деятельности в том прежде всего и заключается, что в ней и через нее устанавливается действенная связь между человеком и миром, благодаря которой бытие выступает как реальное единство и взаимопроникновение субъекта и объекта.

В процессе воздействия субъекта на объект преодолевается ограниченность данного и раскрывается истинное, существенное и объективное, содержание бытия. Вместе с тем в деятельности и через деятельность индивид реализует и утверждает себя как субъект, как личность: как субъект — в своем отношении к объектам, им порожденным, как личность — в своем отношении к другим людям, на которых он в своей деятельности воздействует и с которыми он через нее вступает в контакт. В деятельности, осуществляя которую человек совершает свой жизненный путь, все психические свойства личности не только проявляются, но и формируются. Поэтому психологическая проблематика многообразно связана с изучением деятельности.

Специфическая психологическая проблематика самой деятельности как таковой и действия как «единицы» деятельности связана прежде всего с вопросом о целях и мотивах человеческой деятельности, о ее внутреннем смысловом содержании и его строении. Предметы, существующие в окружающем человека

мире или подлежащие реализации в нем, становятся *целями* человеческой деятельности через соотношение с ее мотивами; с другой стороны, переживания человека становятся *мотивами* человеческой деятельности через соотношение с целями, которые он себе ставит. Соотношение одних и других определяет отправные и конечные точки человеческих действий, а условия, в которых они совершаются в соотношении с целями, определяют способы их осуществления — отдельные операции, которые входят в их состав. Необходимость нахождения отвечающих условиям способов их осуществления превращает действие в решение задачи. Предметный результат действия определяет его объективное значение. В контексте различных конкретных общественных ситуаций одно и то же действие может приобрести объективно различный общественный смысл. В контексте целей и мотивов действующего субъекта оно приобретает для него тот или иной личностный смысл, определяющий внутреннее смысловое содержание действия, которое не всегда совпадает с его объективным значением, хотя и не может быть оторвано от него.

В действиях людей и их деятельности раскрывается при этом двойной план.

Каждое действие и деятельность человека в целом — это прежде всего воздействие, изменение действительности. Она заключает в себе отношение индивида как субъекта к объекту, который эта деятельность порождает, объективируясь в продуктах материальной и духовной культуры.

Но всякая вещь или объект, порожденные человеком, включаются в общественные отношения. Через посредство вещей человек соотносится с человеком и включается в межлюдские отношения. Поэтому действия человека и его деятельность в целом — это не только *воздействие*, изменение мира и порождение тех или иных объектов, но и общественный акт или *отношение* в специфическом смысле этого слова. Поэтому деятельность — это не внешнее *делание*, а *позиция* — по отношению к людям, к обществу, которую человек всем своим существом, в деятельности проявляющимся и формирующимся, утверждает. И особенно важным в мотивации деятельности является именно ее общественное содержание, точнее — выражающееся в его мотивах отношение человека к идеологии, к нормам права и нравственности. На отношение человека к вещам, таким образом, накладываются и с ним переплетаются отношения человека к другим людям, к обществу. Значение, которое результаты действий человека, направленных на ту или иную предметную цель, приобретают для него в общественно-организованной жизни, построенной на разделении труда, зависит от значения их для общества. Поэтому центр тяжести в мотивации человеческих действий естественно в той или иной мере переключается из сферы вещной, предметной в план личностно-общественных отношений, осуществляющихся при посредстве первых и от них неотрывных.

В любой деятельности, в каждом действии человека эта сторона в какой-то мере представлена. И это обстоятельство имеет существенное значение в мотивации человеческой деятельности. В некоторых случаях эта сторона приобретает в действиях человека основное, ведущее значение. Тогда деятельность человека приобретает новый специфический аспект. Она становится *поведением* в том особом смысле, который это слово имеет, когда по-русски говорят о поведении человека. Оно коренным образом отлично от «поведения» как термина бихевиористской психологии, сохраняющегося в этом значении в зоопсихологии. Поведение человека заключает в себе в качестве определяющего момента

отношение к моральным нормам. Самым существенным в нем является общественное, идеологическое, моральное содержание. «Единицей» поведения является поступок, как «единицей» деятельности вообще — действие. Поступком в подлинном смысле слова является не всякое действие человека, а лишь такое, в котором ведущее значение имеет сознательное отношение человека к другим людям, к общему, к нормам общественной морали. Поскольку определяющим в поступке является его идеологическое содержание, поступок до такой степени не сводится лишь к внешнему действованию, что в некоторых случаях воздержание от участия в каком-нибудь действии само может быть поступком со значительным резонансом, если оно выявляет позицию, отношение человека к окружающему.

В поступках, в действиях людей их отношение к окружающему не только *выражается*, но и *формируется*: действие выражает отношение, но и обратно — действие формирует отношение. Когда я действенно участвую в каком-нибудь деле, включаясь в его осуществление собственными делами, оно становится моим, его идейное содержание в ходе этой деятельности включается определяющим началом в *мое* сознание; это изменяет мое отношение к нему и в каком-то отношении меня самого. В этом источник огромного воспитательного значения действенного включения человека в дело, имеющее идейное содержание.

Когда советские колхозники включались в сбор средств на оборону страны[1], их организованное включение в это народное дело явилось мероприятием не только финансовым, но и идейно-воспитательным: дело обороны страны для всех добровольно включившихся в сборы стало в результате этого включения их собственным делом в значительно большей мере, чем это было до того. Учет формирующего, воспитательного воздействия на человека, включения его в общественное дело — существенный момент педагогики высокого стиля и государственного масштаба.

В организованном обществе общественная мораль и право обычно нормируют поведение людей, их поступки, исходя из общественного значения их объективного содержания. Общественные нормы фиксируют поступки в их внешнем объективном проявлении, потому что именно с предметным результатом действия связано обычно его *объективное* моральное значение. Но внутреннее отношение индивида к так фиксированному поступку может быть различным даже тогда, когда индивид совершает этот поступок, а не уклоняется от него под влиянием каких-либо узколичностных мотивов.

Человек может, во-первых, совершить моральный по своему объективному значению поступок вовсе не по моральным мотивам, а в каких-либо иных целях (так же как, с другой стороны, иногда движимый субъективно моральными мотивами человек может совершить и объективно не нравственный поступок), ошибочно придавая субъективно моральный смысл поступку, который лишен морального значения. Во-вторых, совершая объективно моральный поступок, человек может сделать это, подчиняясь тому, что общественно признано как должное, но вопреки основным своим личным устремлениям. Он в данном случае склоняется перед моральной нормой, но не возвышается до нее. Она выступает по отношению к нему как *чужая внешняя* сила, которой он покорно подчиняет свои

---

[1] Имеется в виду сбор средств на оборону страны в годы Великой Отечественной войны. *(Примеч. сост.)*

влечения, а не как самое глубокое и интимное выражение его *собственного* существа. Здесь в мотивации человека господствует крайнее расщепление: человек выполняет свой *долг*, но действует вопреки своему *влечению*. Наконец, осуществление поступка, заключающее в себе определенное моральное содержание, может быть для человека и осознаваемым им *долгом*, и вместе с тем непосредственно испытываемой *потребностью* — когда общественно значимое становится для него и личностно значимым.

Собственно, уже тогда, когда человек переживает нечто как свой долг, как должное, даже если он при этом испытывает его как нечто противоречащее тому, что его влечет и чего ему хочется, должное в какой-то мере уже определяет его волю, и он этого уже в какой-то мере хочет, даже если ему и хочется чего-то другого. Должное противостоит воле, не включаясь в нее, лишь поскольку общественно значимое не стало для индивида вместе с тем и личностно значимым и в самой воле первое противостоит второму. Противопоставление общественно и личностно значимого, фактически в тех или иных случаях имеющее место, совсем, однако, не вытекает из их существа и никак не обязательно. Оно имеет место только там, где личностное сведено к одному лишь партикулярно-личностному. Но общественно значимое, отнюдь не растворяясь в партикулярно-личностном, может стать и фактически сплошь и рядом становится вместе с тем личностно значимым для индивида. Там, где это осуществляется в результате того, что индивид в своем моральном развитии поднимается над одними лишь партикулярно-личностными интересами и общественно значимое становится вместе с тем и личностно значимым для него, тип и содержание мотивации существенно изменяются, изменяется внутреннее смысловое содержание поступка. Смысл или значение, которое поступок имеет для действующего лица, и объективное общественное значение сходятся или расходятся в зависимости от того, становится ли общественно значимое значимым для личности или противопоставляется личностно значимому для него.

Различное внутреннее отношение индивида к совершаемому им поступку является всегда и различным отношением индивида к нормам, фиксирующим объективное моральное содержание поведения. В одних случаях индивид, совершая моральный поступок, может подчинять свое поведение нормам общественной морали и права как некоей силе, которая как *долг* противостоит его личному *влечению*; долг осуществляется вопреки личным влечениям и мотивам. Для И. Канта именно такое отношение характеризует моральное сознание и моральное поведение как таковое. Между тем выполнять должное только потому, что это *долг*, независимо от того, *что* это в своем конкретном содержании, — как того требует кантовская мораль, — значит, собственно, обнаружить полное равнодушие, совершенное безразличие к тому, *что* морально. Такой моральный формализм встречается иногда в жизни. Но это отнюдь не единственная форма морального сознания. В действительности это лишь один из возможных случаев, и притом такой, который выражает крайнее несовершенство морального сознания личности, склоняющейся перед нравственностью как некоей чуждой ей силой, но не поднимающейся до нее. Общественно значимое противостоит при этом личностно значимому; личностное — это только личное, лишь партикулярно-личностное. В таком случае моральный поступок — это поступок, извне предписанный и лишь принятый к исполнению, не исходящий собственно от личности и не выражающий ее существа, а совершаемый, скорее, вопреки влече-

ниям ее природы; поступками, выражающими само существо индивида, представляются лишь те, которые исходят из узколичностных мотивов индивида.

Получившее философское оформление в этике Канта, традиционное внешнее противопоставление общественно и личностно значимого, морального и природного (которое уходит корнями в христианское представление о радикальном зле человеческой природы) получило своеобразное преломление в психологической трактовке мотивации человеческого поведения. Когда, преодолевая созерцательно-интеллектуалистическую трактовку человеческой психики как совокупности ощущений, представлений, идей, психология в начале XX в. выдвинула динамические тенденции как движущие силы, как мотивы поведения, она признала таковыми лишь элементарные органические потребности и чувственные влечения. Моральные факторы, превращенные в трансцендентные по отношению к индивиду нормы, в ирреальные ценности, противостоящие процессу реально совершающегося, неизбежно должны были выпасть из сферы реальных мотивов индивида. Эти две внешне друг другу противостоящие концепции, теории, усматривающие реальные мотивы человеческого поведения лишь в чувственных влечениях и органических потребностях, являются друг друга дополняющими коррелятами, исходящими из одной и той же противоположности общественно и личностно значимого. Между тем в действительности общественно и личностно значимое не остается в такой внешней противопоставленности. Общественно значимое может превратиться и сплошь и рядом превращается в личностно значимое для индивида, не переставая от этого быть общественно значимым. Становясь личностно значимым для индивида, общественно значимое порождает в нем динамические тенденции более или менее значительной силы, которыми психология не в праве пренебречь. Не учтя их, нельзя адекватно отразить действительную мотивацию человеческого поведения, понять его подлинную природу.

Действенная сила этих тенденций долженствования, возникающих у человека, когда общественно значимое становится и личностно значимым для него, проявилась с изумительной мощью в несметных героических делах советских людей на фронтах Великой Отечественной войны. Подвиг Н. Гастелло, который бросил свой загоревшийся самолет на вражеские цистерны, чтобы уничтожить их, и последовавшие его примеру Шевчук и И. Черных, 28 панфиловцев, 16 гвардейцев во главе с В. Д. Кочетковым, 12 краснофлотцев во главе с Трушкиным, краснофлотец М. А. Паниках, который, превратившись в пылающий факел, сжег в объявшем его пламени немецкий танк, красноармеец Гладкобородов, собственным телом закрывший амбразуру вражеского дзота, огонь которого не давал двигаться вперед нашей пехоте, и столько других всем памятны. Их подвиги войдут в историю более славные, чем подвиг Винкельрида[1]. Они станут легендарными. Внутренние истоки героического поведения людей раскрываются с потрясающей силой в некоторых из эпизодов, которыми так богата история Великой Отечественной войны. Таков, например, один эпизод Сталинградской эпопеи.

Это было в самые трудные дни обороны Сталинграда. Волга насквозь простреливалась немцами. Доставка продовольствия и боеприпасов зажатой тогда в тиски 62-й армии Сталинграда была сопряжена с исключительными трудностями. «Однажды утром в Бекетовку —

---

[1] Арнольд Винкельрид — народный герой Швейцарии. По преданию, в битве 1386 г. при Земпахе ценою жизни обеспечил победу швейцарского войска над войском австрийского герцога.

Кировский район Сталинграда — приплыл плот. Его прибило к берегу, и он спокойно остановился. Жители и красноармейцы бросились к нему и застыли в тяжком молчании: на плоту лежали четыре человека — лейтенант и три бойца. Люди и плот иссечены пулями. Один из четырех был еще жив. Не открывая глаз и не шевелясь, он спросил:

— Который берег?.. Правый?

— Правый, — хором ответили красноармейцы.

— Стало быть, плот на месте, — сказал боец и умер». (Майор В. Величко. Шестьдесят вторая армия. «Правда» 1943. 31 янв.)

Вот человек: жизнь уже покидает его, обескровленный мозг затухает; сознание его мутнеет, он не осознает уже самых элементарных вещей — стоял ли он с плотом на месте или двигался, и если двигался, то в каком направлении его несло; но одна мысль, единственная освещенная точка среди все уже заволакивающей тьмы, держится несокрушимо до самого конца: «Разрешил ли я возложенную на меня задачу? Выполнил ли я свой долг?» И на этой мысли — силой исходящего от нее напряжения — держится и с нею кончается жизнь.

Этот случай не единичный. В эпизодах Великой Отечественной войны имеются и другие, аналогичные. Таков, например, случай с капитаном Яницким. Осколком снаряда ему отрывает левую руку, когда он ведет группу наших самолетов на выполнение ответственного боевого задания. Он продолжает вести самолет одной рукой. Лишь выполнив боевое задание и положив машину на обратный курс, он передает управление штурману и, уже лишаясь сознания, говорит: «Сажать буду сам... Слышишь?» Мысль об ответственности за жизнь товарищей не покидает его и в этот момент. Когда самолет стал делать вираж над аэродромом, летчик, которого штурман не хотел тревожить (он был без сознания), очнулся. «“Товарищ Кочетов, почему вы не выполнили приказание?” — тихо, но раздельно сказал он и снова взялся за управление. Группа, как всегда, села образцово. Яницкого без сознания вынесли из кабинки». (Б. Полевой. Небо Сталинграда. «Правда». 1942. 8 окт.) И тут, как и там, мысль о долге, об ответственности, о задании — самая прочная мысль в сознании, с нею оно пробуждается и гаснет.

Само единство общественно и личностно значимого, в силу которого нормы общественной морали входят определяющим началом в мотивацию поведения, порождая в психике человека реальные динамические тенденции более или менее значительной действенной силы, может принимать различные формы и разную степень взаимопроникновения.

Именно на этом основывается то различие, которое Г. В. Ф. Гегель усматривал между добродетелью греков и римлян, между αρετη и virtus. Для римлянина, являющегося прежде всего гражданином своего великого города, общественные нормы поведения возвышаются над ним, но их содержание все же не противостоит ему, поскольку он сам осознает себя и выступает как представитель римской государственности. Ее идеологическое содержание, служащее мотивом его поведения, осознавалось им как его достояние, но все же не как непосредственное выражение его индивидуальности, а лишь постольку, поскольку сам он является представителем римской государственности. Добродетель же грека (αρετη) в героический период греческой истории заключалась в том, что всеобщее моральное и личностное переживалось как непосредственное единство, как целостное и единое выражение его собственной индивидуальности. Усматривая в таком типе мотивации существенную особенность героического характера, Гегель, правильно в принципе отмечая историческую обусловленность внутреннего строя личности общественными отношениями, относил такой героический характер к породившему эпос догражданскому периоду истории. В гражданском обществе, в «благоустроенном правовом государстве», по мнению Гегеля, для него не остается места, поскольку здесь нормы, регулирующие поведение индивида, даны индивиду извне. Гегель, правда, вносит в это положение один корректив, замечая, что в эпохи революций, когда рушатся установившиеся устои, снова открывается простор для героической индивидуальности, в которой всеобщее и личностное находятся в непосредственном единстве. Гегель со свойственной ему абсолютизацией государства изменяет здесь своей диалектике. Он недооценивает того, что борьба между передовым, только еще нарождающимся в общественном сознании индивида и по существу уже отжившим и отмирающим, хотя и прочно укоренившимся в позитивном праве и расхожей морали, проходит через всю историю общества, принимая лишь

более открытые и острые формы в периоды общественных кризисов — гражданских войн и революций. То обстоятельство, что нормы поведения индивида даны ему как закрепленные во вне положения и силы, с которыми он должен считаться, с одной стороны, ограничивает непосредственность и спонтанность его морального сознания и поведения. Но вместе с тем оно открывает для этой непосредственности и спонтанности нравственного сознания личности новую сферу действия. Поскольку в борьбе с так называемым позитивным правом и расхожей моралью опережающий общество индивид иногда прокладывает дорогу для нового права и новой, передовой нравственности, отжившее уже государство оказывается чем-то партикулярным, связанным с особенностями отжившего строя, пришедшим в разлад с истинным, передовым, моральным, всеобщим, а индивид, отдельная личность выступает как единство личностного и всеобщего. (Здесь с особенной отчетливостью выявляется неправомерность противопоставления личностного и всеобщего.) Поэтому и в «благоустроенном правовом государстве» остается место — и дело — для «героической индивидуальности», у которой всеобщее моральное содержание является непосредственным источником (мотивом) личного поведения, и мотивы личности имеют всеобщее, а не партикулярно-личностное значение. Поэтому то, что Гегель внешне противопоставлял, относя к различным эпохам истории, выступает в борьбе противоречивых тенденций и в рамках одной и той же эпохи.

Психология обычно проходит мимо всех этих вопросов. Но понять мотивацию человеческого поведения вне этих сложных взаимоотношений личности, ее сознания и идеологии невозможно. Поэтому психология при рассмотрении мотивации поведения должна включить их в это рассмотрение.

Глава XIII

ДЕЙСТВИЕ

Специфически человеческое действие сформировалось в труде как акт трудовой деятельности. Совокупность действий, выполняющих определенную общественную функцию, составляет определенный вид трудовой деятельности.

Так как трудовая деятельность — это всегда деятельность, направленная на производство конкретного продукта, действие человека всегда направлено на конкретный результат. Но одно и то же действие может дать множество различных результатов; некоторые из них могут непроизвольно и непреднамеренно воспоследовать из него, но, поскольку деятельность человека, и прежде всего трудовая, является деятельностью сознательной, какой-то из этих результатов является непосредственно осознаваемой *целью* действующего субъекта. Сознательный, целенаправленный характер человеческого действия является специфической его чертой.

Однако, как ни существенна цель, одной ее для определения действия недостаточно. Для осуществления цели необходим учет условий, в которых ее предстоит реализовать. Соотношение цели с условиями определяет задачу, которая должна быть разрешена действием. Целенаправленное человеческое действие является по существу своему решением задачи. Отношение к этим условиям, сочетаясь с отношением к цели, составляет внутреннее психологическое содержание действия. Задача, в которой цель соотнесена с условиями, определяющими ее осуществление, определяет психологическое строение действия. Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешнее действие, есть все основания говорить не только о внешнем, но и о внутреннем действии.

Достижение результата, составляющего цель конкретного действия, может в силу своей сложности потребовать целого ряда актов, связанных друг с другом определенным образом. Эти акты, или звенья, на которые распадается действие, являются частичными действиями, или *операциями*. Поскольку их результат не осознается как цель, они не являются самостоятельными действиями; но в отличие от движений операции — не просто механизмы, посредством которых осуществляются действия, а их составные части.

Всякое действие, направляясь на определенную цель, исходит из тех или иных *побуждений*. Более или менее адекватно осознанное побуждение выступает как мотив. То или иное побуждение — потребность, интерес — становится

для человека мотивом действия через соотнесение его с целью, так же как, с другой стороны, объект, на который направляется действие и который побуждает к нему, становится целью действия через соотнесение с мотивом. Мотивы поведения, как они осознаются действующим субъектом, представляют собой отражение его побуждений, более или менее опосредствованных господствующей идеологией, представлениями индивида о должном и дозволенном.

Конкретная мотивация реального действия, исходя из соотношения побуждения с целью, однако, никак не исчерпывается им. Она включает осложняющее и видоизменяющее основной мотив отношение индивида к реальным обстоятельствам той конкретной жизненной ситуации, в которой должно быть осуществлено действие. Всегда более или менее многообразное и часто противоречивое отношение к условиям действия, соотносясь с отношением к цели, придает мотивации ее конкретность, жизненную содержательность и порой противоречивость.

То, что в качестве предмета, становящегося затем целью деятельности, побуждает человека к действию, должно быть *значимо* для него: именно осуществляющееся в действии отношение к тому, что значимо для субъекта (и что поэтому становится для него *переживанием*), является источником, порождающим действие, — его мотивом и тем, что придает ему смысл для субъекта. При этом личностная значимость той или иной возможной цели для человека как существа общественного обусловлена и опосредована его общественной значимостью. В каждом человеческом действии неизбежно устанавливается то или иное отношение между общественно и личностно значимым для человека. Предмет человеческого действия — это всегда предмет, включенный в отношения между людьми. Отношения к предметам — возможным целям его действий — неизбежно опосредованы у человека общественными отношениями. Каждое предметное *действие* человека является, таким образом, актом *общения*, в котором для действующего субъекта раскрывается не только предметный мир, включаемый этим действием, но и определяющее это действие и в него включающееся содержание общественной жизни. Таким образом, в корне преодолевается фетишистское представление о действии человека как о натуральном образовании («реакции»); в его семантическом (смысловом) содержании раскрывается его общественная сущность, включенная в общественные отношения.

Проблема генезиса и развития человеческого действия как семантическая проблема неразрывно связана с проблемой генезиса человеческого сознания на основе общественной практики. Как сами предметы, порожденные в практике, переделывающей природу и создающей культуру, так и их значения (ср. главу о речи) порождаются в действии. В свою очередь применительно к этим новым предметам, имеющим специфические для человеческого мира значения, возникают и новые действия, имеющие новое значение и новый смысл. Порождение *человеческого предметного* мира и человеческого *сознания* в процессе *действия* и специфически *человеческого действия* в процессе порождения человеческих предметов, значение которых определяется их функцией в человеческом мире, — две стороны единого процесса.

Каждым действием, направленным на тот или иной предмет или вещественный результат, человек неизбежно соотносится с человеком, воздействует как-то на других людей, на свои взаимоотношения с ними. Когда действие осознается самим действующим субъектом в этом своем качестве, оно становится поступком. *Поступок* — это *действие*, которое воспринимается и осознается действу-

ющим субъектом как *общественный акт*, как проявление субъекта, которое выражает *отношение* человека к другим людям.

Один прекрасный музыкант, слушая рассуждения о том, что исполнение музыкального произведения является результатом звукодвигательных координаций, переводом слуховых образов в движения, как-то воскликнул: «Да, да, это все так, но это совсем не то: настоящее музыкальное исполнение — это *музыкальный поступок*». Этот музыкант, очевидно, переживал свое исполнение не просто как производство более или менее музыкальных звучаний, но вместе с тем и как проявление своей человеческой личности, посредством которого он вступал в общение с другим людьми.

Когда Л. Н. Толстой написал «Не могу молчать» или Н. Г. Чернышевский свой роман «Что делать?», когда А. М. Горький опубликовал «Мать», они не просто создали статью или литературное произведение, они совершили определенный поступок. Человечество хранит обычно особую память именно о тех литературных произведениях, которые с объективной стороны были не только литературным, но и общественным событием, а с субъективной — общественным поступком.

Когда у нас рабочий добивается исключительных производственных достижений, движимый сознательным стремлением содействовать защите Родины, он совершает определенный поступок, а не только ту или иную производственную операцию. Никак не сводя социальной сущности явления к его психологическому аспекту, нужно все же признать, что здесь между действием и поступком имеется и психологически значимое различие в характере и источнике мотивации. То или иное общественное содержание объективно имеет каждое человеческое действие, но вопрос заключается в том, осознается ли оно, отражается ли оно в сознании действующего субъекта и является ли сознательным мотивом действия; в зависимости от этого и различаются действие и поступок как особая форма его.

РАЗЛИЧНЫЕ ВИДЫ ДЕЙСТВИЯ

Деятельность человека осуществляется посредством действий различных видов и уровней. Обычно различают рефлекторные, инстинктивные, импульсивные и волевые действия. Рефлекторных действий вне инстинктивных не существует: собственно рефлекторны только движения, включающиеся в различные действия.

Инстинктивные действия в собственном смысле слова, т. е. действия, которые не только исходят из органических импульсов, но и осуществляются независимо от сознательного контроля, наблюдаются лишь в раннем детстве (как-то: сосание); в жизни взрослого человека они роли не играют. Таким образом, по существу при изучении поведения человека приходится иметь дело с двумя видами собственно действий (в отличие от движений) — с *волевыми* и *импульсивными*.

Специфически человеческим видом является волевое действие, т. е. сознательный акт, направленный на осуществление определенной цели. Этим, конечно, не исключается наличие у человека рефлекторных, инстинктивных и импульсивных актов. Этим не исключается также и то, что сами волевые действия включают в себя более примитивно организованные действия и строятся на их основе. Переход от побуждения к волевому действию опосредован осознанием цели и предвидением последствий.

Основное отличие импульсивного действия от волевого заключается в отсутствии в первом и наличии во втором сознательного контроля. Импульсивное действие возникает по преимуществу тогда, когда влечение выключилось из инстинктивного действия, а волевое действие еще не организовано или уже дезорганизовано.

Изучая движения ребенка, В. Прейер выделил импульсивные движения как первую, генетически самую раннюю категорию движений (за которыми следуют рефлекторные, инстинктивные и волевые).

Под импульсивными движениями он разумел движения, которые вызываются не внешним периферическим раздражением, а есть результат внутреннего состояния организма — проявление избытка и результат разрядов нервной энергии. Большинство движений зародыша, большей частью вызываемых процессами питания и кровообращения, и первые движения новорожденного принадлежат к этой категории. К числу таких импульсивных движений у ребенка относятся агукание, всевозможные неупорядоченные движения, которые в большом количестве наблюдаются у младенцев. По данным Ш. Бюлер, такие импульсивные движения составляют к концу первого года жизни около 30% всех движений. Лишь очень немногие из этих движений (потягивание, зевание) сохраняются в последующие годы; большинство из них в конце второго года исчезают. Импульсивные действия, о которых говорим мы, не имеют ничего общего с импульсивными движениями по Прейеру. Импульсивным движением в нашем смысле является не зевок или потягивания сонного человека, а, например, вспышка разгневанного человека.

В импульсивном действии существенную роль играют динамические соотношения. Импульсивное действие — это аффективная разрядка. Оно связно с аффективным переживанием. Импульс, заключенный в исходном побуждении, в нем непосредственно и более или менее стремительно переходит в действие, не опосредованное предвидением его последствий, взвешиванием и оценкой его мотивов.

Импульсивно-аффективным действием является страстная вспышка увлеченного или аффективный выпад раздраженного человека, который не в состоянии подвергнуть свой поступок контролю; в наиболее чистом, обнаженном виде импульсивные действия наблюдаются в патологических случаях или состояниях, в которых нормальное волевое действие невозможно.

В импульсивном действии раздражение переходит в действие, которое определяется динамическими соотношениями напряжения и разрядки, создающимися у субъекта в зависимости от ситуации. Напряжение сдержанного раздражения может дать разрядку, направленную вовсе не на того, кто собственно его вызвал. Аффективное действие-разрядка определяется не целью, а только причинами, его порождающими, и поводом, его вызывающим.

Хотя отсутствие осознанной цели и контроля существенно отличает аффективное действие-разрядку от волевого действия как сознательного акта (импульс переходит в нем в действие более или менее стремительно), однако грани между ними, как и всякие грани действительности, подвижны, текучи. И разные виды действий, которые с полным основанием выделяет научный анализ, связаны друг с другом множеством разнообразных взаимопереходов. Так, в самой заостренной и как будто специфической форме волевой характер действия выступает там, где действие включает осознаваемый действующим субъектом конфликт тенденций и требует выбора, усилий, и т. д. Но именно в данном случае волевое действие легче всего переходит в аффективное. Если задача окажется сверхтрудной и напряжение, созданное этим конфликтом, перейдет известную меру,

волевой контроль может оказаться непосильным — действие превратится в аффективную разрядку; волевое действие переходит в импульсивное. Если же в условиях такого внутреннего конфликта человеку удастся все же осуществить контроль над своим поведением, волевой характер его действий выступит с особой силой, придавая его поведению особый накал.

В свое время К. Левин попытался свести волевое действие в основном к тому же типу, что и аффективная разрядка: в том и в другом он усматривал лишь смену динамических соотношений напряжения и разрядки, различая их только по тому, как этот динамический процесс протекает. Все фазы и моменты волевого процесса Левин определял исключительно их динамической характеристикой. Так, намерение характеризуется как возникновение состояния напряжения, а решение — как устранение или выравнивание напряжений, действующих одновременно в различных направлениях.

Не подлежит сомнению, что каждый волевой процесс имеет известную динамику, на разных стадиях различную. Но динамические соотношения сами по себе не определяют волевого акта. Вскрытые Левином явления, определяемые динамическими соотношениями, характерны скорее для аффективного действия-разрядки, чем для собственно волевого действия. Только для первого решающее значение имеет соотношение напряжения и разрядки; для второго существенно содержание действия, его соответствие цели[1]. Между тем эту основную сторону волевой деятельности Левин совершенно не учитывал.

Главный недостаток теории воли К. Левина в том и состоит, что, объединяя теорию воли с теорией аффекта, он сводит волевое действие к независимым от его содержания — в этом смысле чисто формальным — динамическим соотношениям напряжения и разрядки и игнорирует в волевом акте специфическое для него сознательное регулирование, исходящее из более или менее ясно осознанной цели.

ДЕЙСТВИЕ И ДВИЖЕНИЕ

Движение человека вне действия может быть предметом изучения лишь физиологии двигательного аппарата. Движения, особенно так называемые произвольные, обычно служат для выражения действий, посредством которых осуществляется поведение; поэтому свойства движений могут быть по большей части поняты лишь исходя из этих действий. Сама физиология двигательного аппарата того или иного животного может быть генетически понята и объяснена лишь из его поведения, на основе его биологии. Специфические же особенности движений человека обусловлены тем, что его моторика вырабатывалась в процессе труда, в целесообразных действиях, направленных на предмет и приспособленных к воздействиям на него посредством орудий. Труд, в процессе которого человек стал пользоваться орудиями, внес в моторику человека коренные изменения. В труде при пользовании орудиями человеческая рука должна быть

---

[1] Одним из наиболее интересных динамических эффектов, вскрытых К. Левином, является замещающее («эрзац») действие. Замещающим действием является такое действие, которое разряжает напряжение, созданное какой-нибудь потребностью, но не приводит к той цели, на которую направлено замещенное подлинное действие. Например, когда человеку не удается осмысленное действие, необходимое для достижения поставленной перед ним цели, он иногда совершает первое попавшееся бессмысленное движение, дающее какую-то разрядку создавшемуся у него напряжению. В таком замещающем действии мы имеем более или менее чистый аффект динамических соотношений напряжения и разрядки, так же как в тех аффективных разрядках, когда человек срывает раздражение, вызванное одним лицом, на другом лице или на первой подвернувшейся под руки вещи. Но мы не имеем в этих действиях как раз то, что существенно для подлинно волевых действий: осознанная цель не определяет их.

включена в систему движений, которые определяются функциями и закономерностью движения орудия. «Производственная логика» движений, идущая от предметов, подчиняет себе и преобразует «естественную логику» движений, идущую от моторных функций организма, от естественной игры мышц. Орудия являются не только продолжением, удлинением или дополнением естественных органов человека; в процессе действия орудиями изменяются сами закономерности, которым подчиняются движения. Когда человек работает, пользуясь орудиями, он не просто включает дополнительное средство в систему движений своих органов; он в известной мере включает движения своих органов, своей руки в систему движений орудия. Первоначальная детерминированность естественными природными взаимоотношениями собственного тела и окружающих вещей преобразуется в сложную зависимость, опосредованную взаимоотношениями предметов, на которые направляется деятельность. Органическое движение превращается в *предметно организованное движение*. Как компоненты действий, движения становятся функцией от очень сложных психических процессов — восприятия ситуации, осмысливания действия, предвидения его результатов и т. д. — и зависимой составной частью направленного на предмет и им обусловленного действия.

Служащие для воздействия на объективный предметный мир, для изменения его, движения человека сами изменяются в процессе этого воздействия. Изучение движений человека, выходящее за пределы чистой физиологии двигательного аппарата, должно быть поэтому в основном изучением двигательного, моторного аспекта действия и деятельности как системы действий. По мере того как деятельность усложняется, направляясь на все более отдаленные опосредованные, идеальные цели, организация движений принимает более сложные формы. Непосредственно *предметная организация движения* переходит к организации опосредованной, которую можно было бы назвать семантической, поскольку она опосредована смысловым содержанием действия.

Таким образом, движения человека являются собственно способом осуществления действия, направленного на разрешение определенной задачи. Поэтому характер или содержание этой последней определяет движение.

Различают движения *непроизвольные* и *произвольные*.

Вопрос о принципах такой классификации движений — на произвольные и непроизвольные — был подвергнут углубленному анализу И. М. Сеченовым. Сеченов указал, во-первых, на то, что «старый принцип, анатомический, по которому воле подчиняются одни рубчатые мышцы, а гладкие нет, негоден», так как «сердце выстроено, например, из рубчатых волокон и не подчинено воле, и мышца, выгоняющая мочу из мочевого пузыря, относится к разряду гладких, а между тем подчиняется ей»[1]. Отвергнув другой возможный принцип, Сеченов останавливается на третьем, который формулирует так: «Воле могут подчиняться только такие движения, которые сопровождаются какими-нибудь ясными признаками для сознания». В пояснение и подтверждение этого принципа Сеченов пишет: «С этой точки зрения движение рук, ног, туловища, головы, рта, глаз и прочее, как акты, сопровождающиеся для сознания ясными ощущениями (смесь кожных с мышечными), притом как движения, доступные видению, могут подчиняться воле. С этой же точки зрения может быть объяснена подчиненность

---

[1] *Сеченов И. М.* Избр. труды. М., 1935. С. 277.

ей мочевого пузыря, различные состояния которого отражаются в сознании ясными ощущениями; далее — подчиненность воле голосовых связок, так как их состояниям соответствуют различные характеры голосовых звуков и прочее, — одним словом, все движения, недоступные непосредственному наблюдению через органы чувств, но сопровождающиеся косвенно ясными ощущениями»[1]. Сеченов приходит к тому выводу, что этот принцип подтверждается, и принимает его. Но, не останавливаясь на нем, Сеченов задается еще вопросом о том, как формируется произвольное действие. Он при этом обращает внимание на тот «крупный факт», что «число произвольных движений, производимых человеком руками, ногами, головой и туловищем в действительности, сравнительно с числом возможных движений, определяемых анатомическим устройством скелета и его мышц, представляется до чрезвычайности ограниченным». Объяснение этому факту Сеченов находит в том, что в качестве произвольных движений выделяются те, упражнение в которых оказывается необходимым в силу условий жизни. Об этом свидетельствует весь процесс выработки произвольных движений у ребенка.

Свой физиологический анализ произвольных движений Сеченов резюмирует в следующих положениях:

«1. Все элементарные формы движений рук, ног, головы и туловища, равно как все комбинированные движения, заучаемые в детстве, ходьба, беганье, речь, движения глаз при смотрении и прочее, становятся подчиненными воле уже после того, как они заучены.

2. Чем заученнее движение, тем легче подчиняется оно воле, и наоборот (крайний случай — полное безвластие воли над мышцами, которым практическая жизнь не дает условий для упражнения).

3. Но власть ее во всех случаях касается только начала или импульса к акту и конца его, равно как усиления или ослабления движения; самое же движение происходит без всякого дальнейшего вмешательства воли, будучи реально повторением того, что делалось уже тысячи раз в детстве, когда о вмешательстве воли в акт не может быть и речи»[2].

Основными свойствами движений являются: 1) скорость (быстрота прохождения траекторий); 2) сила; 3) темп (количество движений за определенный промежуток времени, зависящий не только от скорости, но и от интервалов между движениями); 4) ритм (временной, пространственный и силовой); 5) координированность; 6) точность и меткость; 7) пластичность и ловкость[3].

Характер движений обусловлен, с одной стороны, *объектами*, на которые направлены действия, в состав которых они входят, в частности пространственным расположением объектов, их формой, величиной и прочими их свойствами (тяжестью, хрупкостью и т. д.), с другой — *установками субъекта*, в частности установками на *точность*, на *быстроту*. Во временной организации движений часто проявляется тенденция к их ритмизации, которая содействует и автоматизации и — при правильной ритмизации — облегчает движения.

---

[1] *Сеченов И. М.* Избр. труды. М., 1935. С. 278.

[2] Там же. С. 283.

[3] Мы придерживаемся здесь, вводя, в частности, понятия меткости и ловкости, классификации психомоторных функций А. А. Толчинского, выделяющего следующие основные 6 свойств движений: 1) меткость, 2) ловкость, 3) координация, 4) ритмичность, 5) скорость и 6) сила.

Достаточно перейти от абстрактного анализа движения вообще хотя бы к самому беглому обзору основных видов движений, чтобы убедиться, что моторика неразрывно сплетена со всей психической жизнью человека, тысячью нитей с ней связана.

Основными видами движения являются:

1) *Движения позы* — движения мышечного аппарата (так называемые статические рефлексы), обеспечивающие поддержание и изменение позы тела, что достигается путем активной тонической напряженности мышц. 2) *Локомоции* — движения, связанные с передвижением; их особенности выражаются в походке, осанке, в которых явно отражается психический облик человека, по крайней мере некоторые его черты. 3) *Выразительные движения* лица и всего тела (*мимика* и *пантомимика*), непосредственные проявления эмоций, более или менее тонко и ярко, выразительно отражающие их сложную и напряженную игру. Собственно выразительные движения у человека представляют собой единство и взаимопроникновение движений органического и семантического типа в вышеустановленном смысле слова. 4) Перерастающие непосредственные выразительные движения, *семантические движения*, — носители определенного значения, которые на каждом шагу вплетаются в нашу жизнь, как-то: утвердительный или отрицательный жест головой, поклон, кивок головой и снятие шляпы, рукопожатие, поднятие руки при голосовании, рукоплескание и т. п. Здесь жест, движение, в котором отложилась и запечатлелась подлинная история, выступает как опосредованный историческими условиями своего возникновения носитель и выразитель определенного, очень обобщенного, смыслового содержания. В этих движениях связь движений с наиболее сложными и высшими проявлениями психической, душевной жизни человека выступает особенно демонстративно. 5) *Речь* как моторная функция в ее динамическом аспекте, который является и носителем, и в конечном счете также компонентом ее семантики. Динамическая сторона речи, ее ритмика, интонационная игра, голосовые подчеркивания, ударения, усиления, отражая чувства и мысли говорящего, играют часто недооцениваемую роль в том воздействии, которое речь оказывает на слушателя. 6) *Рабочие движения*, различные в разных видах трудовых операций и профессиональной деятельности, включая сюда и особо тонкие и совершенные, виртуозные движения — пианиста, скрипача, виолончелиста и т. д. Точность, быстрота, координированность рабочих движений, их приспособленность к конкретным условиям, в которых протекает трудовой процесс, меткость, ловкость имеют более или менее существенное значение для эффективности трудовой деятельности — не только для максимальной экономии затраты сил, т. е. для достижения максимального эффекта с наименьшей затратой сил, но и для наиболее совершенной, четкой реализации замысла, плана. В качестве частного, но существенного для современного культурного человека вида рабочих движений можно выделить движения пишущей руки.

Изучение движений вовсе выпало из сферы традиционной сугубо созерцательной идеалистической психологии. Для многих стало само собой разумеющимся, что движения лежат вне сферы психологии, ограниченной будто бы замкнутым, внутренним миром субъективных переживаний. В действительности движения, произвольные движения человека, которыми он обычно осуществляет те или иные свои действия, не могут остаться вне поля зрения психологии. Они некоторыми своими сторонами и компонентами необходимо открываются для

психологии в силу самой своей природы. Решающее значение при этом имеют два положения.

1. Движение не только эффекторное, а афферентно-эффекторное образование. Оно не продукт одних лишь эффекторных двигательных импульсов, оно непрерывно управляется афферентными сенсорными сигналами, которые определяются задачей, у человека так или иначе психологически представленной. Действие является, таким образом, сенсомоторным единством, в котором к тому же между сенсорикой и моторикой связь не линейная, а кольцевая, так что не существует такой реально отделимой части этого сенсомоторного единства, которое было бы только моторным образованием, не включающим сенсорных компонентов. При этом действие человека афферентируется не элементарными сенсорными сигналами, а гнозисом, сложным познавательным синтезом.

2. Движение, так называемое произвольное движение человека, осуществляет в конце концов не орган сам по себе, а человек, и результатом его является не только функциональное изменение состояния органа, а тот или иной предметный результат, произведенное в результате движения изменение жизненной ситуации, решение той или иной задачи, которое не может не вызвать того или иного личностного отношения. Поэтому движение, посредством которого у человека обычно осуществляется то или иное действие, связано с личностными установками, с осмыслением разрешаемой движением задачи, с отношением к ней. Когда меняется личностная установка, меняется и двигательная сфера. Поэтому изучение двигательной сферы неизбежно должно быть предметом психофизиологического, а не только физиологического исследования. Это, конечно, не исключает, а предполагает изучение анатомо-физиологических механизмов движения.

Учение об анатомо-физиологических механизмах движения получило в последнее время углубленную разработку в работах советских авторов (П. К. Анохин, Э. А. Асратян, Н. А. Бернштейн). Их работы, посвященные процессу перестройки нервных импульсов и образованию функциональных систем, показали, что всякий моторный акт является результатом работы не раз и навсегда фиксированной группы мышц и совокупностью всегда одних и тех же импульсов, а очень подвижной, легко перестраивающейся функциональной системой, включающей импульсы, связанные иногда с территориально различными участками. В построении действий этих функциональных систем центр и периферия взаимодействуют так, что выполнение моторного акта в значительной мере зависит от афферентации, которая корригирует и уточняет нервный импульс, сам по себе еще не определяющий однозначно моторного акта. Благодаря этому воздействию афферентации моторный акт может пластично приспособляться к изменяющимся внешним условиям.

Учение о построении движений, разработанное Н. А. Бернштейном, исходит из того факта, что конечный результат активности мышц (или мышечной группы) определяется не только ее возбуждением, но также и действием других факторов, независимых от нервных импульсов, посылаемых из эффекторных центров. Биомеханически эти факторы, определяющие реально происходящее движение, выступают двояко: 1) в форме внешних сил (например, величина поднимаемой тяжести, сопротивление отталкиваемого предмета и т. п.) и 2) в форме реактивных сил (например, сила отдачи при действии мышечной силы, приложенной к одному из звеньев конечности, в других ее звеньях). Следовательно, для достижения определенного двигательного результата необходимо, чтобы по-

сылаемые в каждый данный момент эффекторные нервные импульсы корректировались в соответствии с изменением этих динамических факторов.

Бернштейн убедительно показал, что в силу самого устройства двигательного прибора человека, обладающего большим числом степеней свободы, управление им посредством одних лишь эффекторных импульсов в силу уже чисто механических условий принципиально невозможно. Осуществление движений в этих условиях требует *управления* движением, необходимого в этих целях.

Корректирование эффекторных импульсов возможно лишь благодаря, с одной стороны, непрерывно поступающей в ходе осуществления движения сенсорной сигнализации, а с другой стороны, благодаря специальным центральным механизмам, имеющим определенную анатомическую локализацию и как бы перешифровывающим эффекторные импульсы на основе сложной переработки сигналов, поступающих с периферии. Эта переработка состоит в том, что сигналы, идущие от различных точек тела и от различных сенсорных органов (зрение, осязание, суставно-мышечное ощущение и др.), объединяются, синтезируются в единой системе пространственных координат и обобщаются в зависимости от двигательной задачи и прошлого опыта. Эти сенсорные синтезы (координации) и делают движения *предметными*, адаптированными к объективной предметности мира.

В своих исследованиях Бернштейн исходит из того положения, что всякое координированное движение является ответом на возникшую задачу, характеризующуюся определенным смысловым содержанием. Именно содержание двигательной задачи, а не сами по себе внешние свойства движения определяют как основную ведущую систему, управляющую сенсорной координацией (афферентационная система), так тем самым и соответствующую эффекторную систему. Существенные отличия функций одних афферентационных и эффекторных центральных аппаратов от других состоят прежде всего в том, что они реализуют двигательные задачи, имеющие разное содержание.

Соответственно различным по своему содержанию типам двигательных задач выделяются и различные неврологические «уровни построения движения», отличающиеся друг от друга по их ведущей афферентации. В числе выделяемых уровней построения движения Н. А. Бернштейн описывает следующие (мы приводим лишь наиболее важные из них).

Уровень синергий. У человека он локализуется в системе зрительного бугра (центр сенсорного синтеза) и паллидума (эффекторный центр). Этот уровень является ведущим для мимических, пластических и т. п. движений, которые афферентируются проприоцептивной чувствительностью. Он отвечает, следовательно, задачам, содержание которых не выходит за пределы управления положением собственного тела и его конечностей (например, движения при так называемой вольной гимнастике). Как и другие уровни, этот уровень участвует в осуществлении движений более высоких уровней, в которые он входит в качестве их «фоновой» составляющей.

Уровень пространственного поля. Этот уровень локализуется в сенсорных центрах коры и в стриатуме, или пирамидных кортикальных полях. Он является ведущим для целевых переместительных движений (направленные ходьба и бег, прыжки, броски, удары и т. п.). Координация движения осуществляется на этом уровне на основе синтеза ощущений, отражающих пространство в оценках его протяженности.

Уровень предметных действий. Он локализуется в коре полушарий головного мозга и особенно тесно связан с ее левой нижнетеменной областью[1]. Он осуществляет смысловые

[1] Кора, надо думать, является высшей контрольной инстанцией для всех движений человека, но в различных движениях механизмы разных уровней включаются по-разному, с различным удельным весом.

предметные действия, типическими представителями которых являются трудовые процессы и вообще процессы, ведущие к активному преднамеренному изменению предметов. На этом уровне протекает также и построение (координация) собственно двигательной стороны устной и письменной речи.

Кроме уровня предметного действия существуют еще более высокие уровни построения движения, например уровень, осуществляющий смысловую координацию устной речи и письма[1].

Не подлежит сомнению, что свое совершенство и свою действительную характеристику движения человека приобретают лишь от осмысленного действия, в которое они включаются. Исследование движений в процессе их восстановления у раненых бойцов с поражением периферического двигательного аппарата, проведенное лабораторией Государственного института психологии на базе восстановительного госпиталя, отчетливо показало, что с изменением задачи, разрешаемой движением, изменяются как объем движения (исследования П. Я. Гальперина и Т. О. Гиневской), так и его координация (исследования А. Г. Комм и В. С. Мерлина). Так, движение — подъем руки на определенную высоту, — невозможное для больного, когда ему предлагалось поднять руку до такой-то точки, оказывалось возможным, как только ему предлагалось взять предмет, находящийся на той же самой высоте. Таким образом, с изменением задачи, разрешаемой движением, и в связи с этим его мотивации, составляющей внутреннее психологическое содержание, изменяются также неврологические механизмы движения, в частности характер афферентации, управляющей движением. Эти факты говорят против пропитанных дуализмом традиционных представлений, согласно которым психологические моменты в человеческой деятельности являются внешними силами, извне управляющими движением, а движение рассматривается как чисто физическое образование, для физиологической характеристики которого будто бы безразличен тот психофизический контекст, в который оно включено. Вместе с тем этот психофизический контекст оказывается, как свидетельствуют факты, определяющим для физиологической природы движения; это последнее выступает, таким образом, как подлинное психофизическое единство.

Тем самым открываются перспективы и пути для подлинного *психофизического* исследования, которое, не сводясь просто к внешнему суммированию или накладыванию друг на друга внутренне не связанных психологических и физиологических данных, соотносит их в *едином* контексте.

Вышеприведенные и другие факты, установленные в проведенном под руководством А. Н. Леонтьева[2] исследовании движений в процессе их восстановления, ставят и практические проблемы, относящиеся не только к восстановлению движений у раненых, но и к процессу обучения в нормальных условиях. В частности, поскольку изменение задачи, которая ставится перед движением, влечет

---

[1] В своей монографии «Бытие и сознание» (М., 1957) С. Л. Рубинштейн существенно углубил анализ теории Н. А. Бернштейна, учтя вышедший в 1947 г. и удостоенный Государственной премии труд этого ученого «О построении движений». *(Примеч. сост.)*

[2] С. Л. Рубинштейн имеет в виду исследования движений в процессе их восстановления у раненых бойцов, проведенные по инициативе и под руководством А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьева в восстановительных госпиталях — в филиале Всесоюзного института экспериментальной медицины (Челябинская область) и в филиале Московского государственного института психологии (Свердловская область). Эти исследования С. Л. Рубинштейн проанализировал более подробно в своей статье «Советская психология в условиях Великой Отечественной войны» (Журнал «Под знаменем марксизма». 1943. № 9—10). *(Примеч. сост.)*

за собой изменение его механизмов и его возможностей, включение движения, которым надлежит овладеть, в разные задачи (обучения в одном случае движению, в другом — действию, внешне совпадающему с тем же движением, и т. д.) может стать мощным *методом обучения* или по крайней мере *общим принципом* его. К. С. Станиславский поставил эту проблему применительно к культуре движений в подготовке актера. Обобщая сценический опыт, он пришел к выводу, что лишь живая задача и подлинное действие, втягивая в работу саму природу, умеют в полной мере управлять нашими мышцами, правильно напрягать или ослаблять их.

Выработавшиеся в результате длинного пути филогенетического и исторического развития высшие формы моторики проходят и в онтогенезе у индивида значительный путь развития. <...>

Сложные произвольные движения, которыми человек осуществляет свои действия, развиваются онтогенетически как процесс овладения — в ходе обучения — определенными общественно выработанными способами действия, определенными трудовыми операциями и т. п. Поэтому, как показала работа психологов в дни Великой Отечественной войны, и в процессе восстановления двигательных функций руки после ранения существенную роль играет обучение, которое является при этом не приспособлением органа к дефекту, а его преодолением, восстановлением, так что по аналогии с воспитывающим обучением можно говорить и о восстановительном или восстанавливающем обучении. Оно призвано сыграть существенную роль в восстановлении трудоспособности раненых воинов, лишившихся ее в дни Великой Отечественной войны.

ДЕЙСТВИЕ И НАВЫК

Всякое действие человека строится на основе некоторых первичных автоматизмов, сложившихся в результате предшествующего филогенетического развития. Вместе с тем всякое сколько-нибудь сложное человеческое действие в процессе своего выполнения и порождает новые, более сложные и лабильные автоматизмы.

Эти образующиеся в результате упражнения, тренировки, выучки автоматически выполняемые компоненты сознательной деятельности человека и являются *навыками* в специфическом смысле слова. Сначала, когда, приступая к какой-нибудь новой деятельности, человек не располагает для выполнения непривычного еще для него действия уже сложившимися способами, ему приходится сознательно определять и контролировать не только действие, направленное на цель, которую он себе ставит, но и отдельные движения или операции, посредством которых он его осуществляет.

В результате повторного решения той же задачи человек приобретает возможность выполнять данное действие как единый, целенаправленный акт, не ставя себе специальной целью сознательно подбирать для него способы его выполнения, не будучи вынужденным, как это было сначала, перемещать свою цель с действия в целом на отдельные операции, служащие для его выполнения. *Это выключение из поля сознания отдельных компонентов сознательного действия*, посредством которых оно выполняется, и есть *автоматизация*, а автоматизированные компоненты, участвующие в выполнении сознательного действия человека, это и есть навыки в специфическом смысле слова. *Навыки*,

таким образом, это *автоматизированные* компоненты *сознательного* действия человека, которые вырабатываются в процессе его выполнения.

Ни одна из высших форм человеческой деятельности не может быть сведена к простой механической сумме навыков. С другой стороны, в любую форму деятельности навыки входят необходимой составной частью; только благодаря тому, что некоторые действия закрепляются в качестве навыков и как бы спускаются в план автоматизированных актов, сознательная деятельность человека, разгружаясь от регулирования относительно элементарных актов, может направляться на разрешение более сложных задач. При этом навыки, будучи по своим внешним результатам действиями или более или менее сложными системами действий, по своей психологической структуре являются не столько действиями, т. е. актами, направленными на их результат как на осознаваемую субъектом цель его деятельности, сколько операциями, или способами, посредством которых осуществляется действие, направленное на осознанную цель. Если они сначала и были действиями, становясь в результате автоматизации навыками, они, давая объективно тот же эффект, перестают по своей психологической природе быть *действиями* — если под действиями разуметь акты, направленные на осознаваемую цель; они становятся частичными операциями, составными частями какого-то действия, автоматизированными способами его выполнения. Для исторически сложившихся видов деятельности человека в общественной практике вырабатываются соответствующие общественные способы действия, которые осваиваются индивидом в процессе обучения.

Пока они осваиваются, они являются сознательными действиями, цель которых заключается именно в освоении данного способа действия. По освоении данного способа действия соответствующая операция включается подчиненным компонентом в сознательную деятельность человека, начинает выполняться в ней автоматически как навык. Навык, таким образом, возникает как сознательно автоматизируемое действие и затем функционирует как автоматизированный способ выполнения действия.

То, что данное действие стало навыком, означает, собственно, что индивид в результате упражнения приобрел возможность осуществлять данную операцию, не делая ее выполнение своей сознательной целью. Отсутствие преднамеренности и сознательности в этом смысле не исключает все же возможности сознательного контроля над выполнением автоматизированного действия и возможности — когда это требуется — сознательного вмешательства в его ход, хотя по большей части попытки переместить цель и внимание с задачи, разрешаемой действием, на движение, которым оно выполняется, вносит сбивчивость в выполнение автоматизированного движения и нарушает его ход. Не только вторичные автоматизмы, образовавшиеся в результате выучки, — навыки, но и первичные автоматизмы, посредством которых осуществляются непроизвольные движения, служащие для выполнения наших произвольных действий, функционируют наиболее гладко, когда мы не сосредоточиваемся на них сознательно, а, сосредоточиваясь на задаче, на действии, предоставляем движению совершаться непроизвольно, подсознательно.

Поскольку навык является компонентом и способом выполнения действия, он не может не зависеть от его смыслового содержания, а его автоматически осуществляющееся включение — от смыслового содержания тех условий, при которых оно совершается.

Навык может, конечно, быть и элементарной реакцией на простой сенсорный сигнал, но он может быть и очень сложной операцией, обусловленной относительно очень сложным семантическим содержанием.

Включение навыка связано всегда с теми или иными условиями задачи, разрешаемой действием, в котором навык вырабатывается. Поэтому характер навыка, степень его гибкости, легкости переноса соответственно ситуации не могут не зависеть от того, насколько адекватно, дифференцированно и обобщенно осознаются условия, с которыми, как своеобразными «ключами», связано включение навыка.

Для выработки навыка надо сорганизовать более или менее сложную систему работы или операции так, чтобы она функционировала как единое целое. Для этого необходимо, чтобы частные задачи, выполняемые подлежащими автоматизации действиями, были вобраны в более крупные, общие задачи, в которые они включаются как звенья. С этой трансформацией задачи, которая при этом происходит, связано *перенесение осознаваемой цели за пределы автоматизируемого действия*. Становящееся в этом смысле неосознанным, т. е. не направленным на осознаваемую цель, действие в результате упражнения автоматизируется; при этом вырабатываются новые автоматизмы и используются уже наличные, которые преобразуются применительно к условиям данного действия.

Физиологическая основа автоматизации заключается в изменении регулирования движений, которыми осуществляется действие, с высших центров на низшие. При первых попытках освоения нового движения приходится на высшем сознательном уровне выполнять попутно с ведущими и ряд фоновых коррекций, т. е. коррекций подчиненных движений, которые могут быть выполнены нижележащими нейрологическими уровнями. По мере освоения движения фоновые коррекции, т. е. коррекции низшего уровня, не ведущего для данного движения, переключаются на соответствующие для них уровни и в связи с этим уходят из поля сознания; при этом движение начинает качественно лучше выполняться, поступая под контроль адекватной для него афферентации. Автоматизация, приводящая к выработке двигательного навыка, в этом и заключается (см. выше — Н. А. Бернштейн).

Вопрос о навыках в широком смысле слова является вопросом о соотношении *сознательности* и *автоматизма* в поведении человека — их полярности, взаимосвязи и взаимопереходов. Эта проблема и это соотношение распространяются на всю деятельность человека.

С этим единством *автоматизма* и *сознательности*, характерным для навыка, связано также единство *устойчивости* и *изменчивости* (вариативности), *фиксированности* и *лабильности*. Механистическое представление о навыке рассматривает его лишь как фиксированную совокупность движений или реакций, твердо скрепленную механическими связями. Между тем наблюдение и эксперимент свидетельствуют о том, что *одно и то же* превратившееся в навык действие — даже у животных и тем более у человека — может осуществляться посредством различных движений. Поэтому нельзя рассматривать навык как затвердевшую, косную совокупность фиксированных движений, сцепленных друг с другом лишь временными — условно-рефлекторными или ассоциативными — связями. Внутри своей устойчивости навык сохраняет и некоторую изменчивость, большую или меньшую гибкость, пластичность. При этом оба противоположных свойства навыка должны быть взяты в их единстве. Нельзя и недооценивать ни в теоретиче-

ском, ни в практическом плане — при выработке навыков — существенной роли как гибкости, пластичности, изменчивости, так и устойчивости навыков.

Проблема навыков была поставлена как одна из центральных проблем психологии бихевиористами. И отпечаток их механистического учения до сих пор лежит на этом понятии.

Исследования К. Ллойд-Моргана, Э. Торндайка и других установили один путь образования навыков, который они назвали методом проб и ошибок.

Опыты Х. Ругера[1], проводившего эксперименты с людьми, аналогичные тем, которые Торндайк проводил с животными, показали, что и в тех случаях, когда человек идет сначала к решению задачи посредством случайных движений, использование движений, оказавшихся удачными, и их закрепление основываются обычно на осознании их значения.

Задача в опытах Ругера заключалось в разрешении механических головоломок: испытуемый должен был извлечь из проволочной головоломки, состоящей из надетых одно на другое колец, вынимающееся звено. Поведение испытуемых часто было сначала похоже на поведение животных в опытах Торндайка в том отношении, что и они пробовали разрешить задачу путем явно случайных движений. Однако каждый сначала случайно достигнутый успех приводил испытуемых Ругера к значительно более быстрому закреплению правильного решения задачи, потому что они в большей или меньшей степени осмысливали свою удачу и в результате первого опыта в дальнейшем сразу сознательно выключали большое количество нецелесообразных движений. Такое переплетение и взаимодействие случайных, механических и сознательных моментов характерно для образования навыка у человека.

Бывают разные виды навыков. Поскольку определяющим для навыков является вторичная автоматизация, совершающаяся на основе сознательной выработки их, это понятие может быть распространено не только на двигательные, но и на всякие действия, или акты, в том числе и на мыслительные операции. Имея в виду сначала более или менее сознательно вырабатывавшиеся, а затем закрепившиеся, ставшие автоматическими приемы, или способы, мышления — определенный подход к решению встающих перед человеком задач, упрочившиеся приемы их решения и т. п., — можно говорить и о *навыках мышления* как сторонах или моментах мыслительной деятельности. Вырабатывающиеся у человека навыки мышления говорят о складе его ума точно так же, как привычные способы поведения определяют его характер. Традиционное внешнее противопоставление навыков и мышления вдвойне неверно. С одной стороны, так как навык — это действие, которое переносится с одной ситуации на другую, внутри самого навыка заключен момент генерализации, обобщения; с другой — мыслительная деятельность обычно включает в себя навыки (см. о решении задач в главе о мышлении), так что навыки функционируют и внутри мышления.

Речь при этом идет не о том, что мышление и навыки, как разнородные, друг другу противостоящие образования, взаимодействуют. Фактически дело обстоит совсем по-иному: навыки мышления образуются в самом процессе мыслительной деятельности и являются не только ее механизмами и предпосылками, но и ее результатом, вырабатываясь и закрепляясь в ходе этой деятельности.

От навыков в собственном смысле слова надо отличать *привычки*. Как и навыки, привычки являются автоматическими действиями: в этом их общность. Различие между ними заключается в том, что навык — это лишь умение, способность произвести то или иное действие без особого контроля сознания; привычка же включает *потребность* произвести соответствующее действие. У человека

---

[1] По-видимому, С. Л. Рубинштейн имеет в виду следующую работу Х. Ругера: *Ruger H. A.* The Psychology of efficiency // Archives of Psychology. 1910. № 15. *(Примеч. сост.)*

может образоваться, например, привычка мыть руки перед едой; если в силу каких-либо привходящих обстоятельств он этого не сделает, то будет испытывать некоторое неприятное состояние беспокойства, какое обычно бывает, когда не удовлетворена какая-нибудь потребность. Образовавшаяся привычка означает всегда возникновение не столько нового умения, сколько нового мотива или тенденции к автоматически выполняемому действию.

Навыки образуются посредством *упражнения*. Осмысленное целесообразное упражнение — это *обучение*, т. е. не только закрепление, но и *совершенствование*. Если бы упражнение при выработке навыка состояло только в повторении и закреплении первоначально произведенного действия, то неуклюжие, несовершенные движения или действия, которые имеют место сначала, когда человек лишь приступает к выработке навыка, такими и закреплялись бы. Между тем в действительности они в процессе упражнения не просто закрепляются, но также и реорганизуются и совершенствуются.

Упражнение и правильно понятая и организованная тренировка — это не повторение одного и того же первично произведенного движения или действия, а повторное разрешение одной и той же двигательной задачи, в процессе которого первоначальное движение (действие) совершенствуется и качественно видоизменяется: выполнение его начинает регулироваться посредством другой афферентации (в частности, со зрительной переходит на проприоцептивную), но оно осуществляется более совершенным образом, при этом без того, чтобы выполнение его требовало специального сознательного регулирования.

Таким образом, механистическое представление об упражнении, сводящее его к тренировке, к голому повторению, которое будто бы не дает ничего нового, а только закрепляет уже достигнутое, в корне неправильно. *Без повторения нет упражнений, но повторение, поскольку оно является воспроизведением и закреплением, не исчерпывает упражнения; в процессе упражнения происходит и усовершенствование*. При этом обучение не сводится к упражнению, но упражнение как совершенствование, а не только повторение, само есть обучение, т. е., не исчерпывая его, в него включается.

Полемизируя против сведения обучения к упражнению в теории Э. Торндайка, К. Коффка сделал попытку расчленить две проблемы: 1) вопрос о первом достижении, о первоначальном удачном разрешении задачи и 2) вопрос о его закреплении. Первую он назвал «проблемой успеха», вторую — «проблемой памяти» и резко противопоставил их друг другу. В результате он пришел к представлению об акте первоначального нахождения правильного действия как внезапном постижении и сохранил в полной неприкосновенности грубо механистическое представление о всем последующем процессе как чисто механическом повторении и закреплении успеха, достигнутого в первоначальный момент внезапного «озарения».

Это механистическое представление об упражнении и необходимо преодолеть. Мало признать, что нельзя сводить обучение к одному лишь упражнению. Само упражнение несводимо к голому механическому повторению и закреплению. Нахождение нового, изменение, качественная перестройка, совершенствование, движение вперед, а не только сохранение и закрепление уже имеющегося совершаются *внутри* самого процесса упражнения, а не только вне его. Нельзя не отрицать вовсе существования отличного от чисто механического закрепления осмысленного акта выработки нового, более адекватного, действия (Э. Торн-

дайк), ни выносить его совсем за пределы упражнения (К. Коффка). Он сплошь и рядом совершается внутри, в самом процессе упражнения, и органически связан с ним; именно это единство характерно для высших форм сознательного упражнения у человека.

Упражнение не совпадает с обучением в целом, а является лишь одной стороной или моментом его, но эта сторона неотрывна от процесса обучения в целом. Мы, таким образом, снова приходим к объединению обучения и упражнения. Но это утверждение имеет у нас совсем иной смысл, чем у сторонников механистической теории. Мы не сводим обучение к упражнению, а подчиняем второе первому и включаем упражнение в процесс обучения как его органическую часть. Лишь внутри него, в осмысленном единстве всех его сторон, упражнение может осуществляться в его высших, специфически человеческих формах.

Ход выработки принято выражать в кривых обучения. <...> Среди кривых различают два основных типа: кривые с положительным и кривые с отрицательным ускорением. Та или иная форма кривой зависит от различных условий, прежде всего от особенностей материала. Очень распространенным типом является кривая с отрицательным ускорением. Такая кривая отображает ход обучения, при котором наиболее значительные успехи дает начальный период; каждый же последующий период равной величины дает не равный, а прогрессивно относительно все меньший эффект. Такого типа кривые обычно свойственны выработке сенсомоторных навыков, различным видам механического заучивания. Кривую с быстрым началом дает обучение в тех случаях, когда вхождение в новую область идет легко благодаря наличию у субъекта ранее приобретенных знаний и навыков, методов работы, которые могут быть перенесены на новую область.

Кривые, которые на большем или меньшем протяжении являются положительно ускоренными, отражают ход обучения, дающий относительно небольшие успехи в начальном периоде и более быстрые в дальнейшем. Такие кривые свойственны обучению, требующему известного понимания, в частности понимания более или менее сложных отношений, выведения правила, которое выявляется не сразу, но, будучи установленным, обусловливает значительное продвижение. Такой ход обучения может быть также обусловлен отсутствием соответствующего метода работы, надлежащей подготовки, а также недостатком интереса к ней.

В выработке навыков существенную роль играют и индивидуальные различия. Одни и те же навыки — особенно сложные — вырабатываются у одних людей много скорее, чем у других. В силу такой многообразной обусловленности хода обучения не существует единой универсальной ее кривой.

Выработка навыка совершается обычно скачкообразно. От времени до времени при выработке навыков может наступить период, когда упражнение не дает продвижения или даже дает снижение; в первом случае принято говорить о «плато». Неизбежность «плато» в кривых обучения, по данным некоторых новейших американских и советских исследований (М. Н. Шардаков), не подтверждается. Причины «плато» могут быть различные. Задержка иногда вызывается тем, что дальнейшее продвижение не может быть достигнуто постепенным совершенствованием уже выработавшихся приемов — простым ускорением движений и тому подобными количественными факторами, а требует некоторой качественной перестройки, методического перевооружения, для которого необходим известный подготовительный период. В течение этого периода упражне-

ние как будто не дает никакого эффекта, зато затем сразу наступает значительный скачок. В других случаях периоды снижения эффективности работы могут наступить вследствие утомления, потери интереса и т. п. В некоторых случаях задержка происходит потому, что прежде, чем станет возможным дальнейшее продвижение, требуется некоторое время для автоматизации, для закрепления уже достигнутого.

Поскольку основными причинами задержки в выработке навыка является, с одной стороны, менее активное упражнение вследствие утраты интереса и т. п., а с другой — необходимость от времени до времени методически перевооружиться, перейти к новым методам работы, в этих «плато» нет ничего фатального, рокового. Если только не отрывать упражнение от обучения, то задержка, вызванная необходимостью перейти к новым приемам и методам действия, может быть легко предотвращена или сведена к минимуму своевременной инструкцией или обучением новому методу или приему. Поскольку же причины задержки или снижения эффективности лежат в менее активном упражнении или обучении вследствие утраты интереса и т. п., то это фактор, который, очевидно, поддается воздействию.

За каждым периодом задержки или снижения эффективности в работе возможен новый более или менее значительный подъем. Он может быть вызван нахождением нового удачного метода работы, возросшей активностью и т. п.

Эффективность упражнения зависит от целого ряда эмпирически установленных частных условий. К числу их относятся правильное соотношение целостного выполнения действия в процессе упражнения и выделения — в целях особого закрепления — входящих в состав его отдельных частных действий или движений. При выработке навыка нужно сочетать одно и другое. Если свести упражнение к последовательному закреплению отдельных частных движений, выполнение сложного действия, таким образом закрепленного, будет одновременно очень несовершенным и неуверенным, поскольку заучивались, закреплялись посредством упражнения лишь отдельные частичные движения, а не действие в целом; оно будет вместе с тем рутинным, косным, поскольку все частные действия или движения, посредством которых оно должно совершаться, в нем закреплены. Результатом исключительного господства частичного упражнения может явиться отсутствие гибкости, соединенное с плохой координацией частей, с неуверенностью в отношении целого. Но столь же неудовлетворительные результаты может дать исключительно целостное выполнение сложного действия в процессе упражнения, без специального закрепления отдельных частных действий или движений. Результатом такого упражнения легко может явиться нечеткость и неуверенность в выполнении отдельных, особенно трудных частных действий или движений, а тем самым и расплывчатость, неуверенность в выполнении целого.

Таким образом, рациональная организация упражнения требует правильного сочетания и специального закрепления отдельных, особенно сложных его частей и целостного выполнений действия. Конкретный способ их сочетания и мера, которая должна быть при этом соблюдена, зависят от особенностей подлежащего закреплению материала, от индивидуальных особенностей обучающегося и прочее. В каждом конкретном случае этот вопрос может потребовать иного конкретного решения.

Тот же, собственно, вопрос может быть поставлен и в другой, более адекватной существу дела и специфической форме. При выработке навыков чрезвычайно важным, быть может, центральным является вопрос о том, нужно ли в процессе обучения добиваться выработки навыков как автоматизированных составных частей того или иного сознательного действия попутно, в процессе выполнения действия, в состав которого они входят, или следует в процессе обучения выделять эти составные части — операции или способы выполнения действия, с тем чтобы временно в ходе обучения превращать их сначала в цели особой учебной деятельности. Мы полагаем, что и этот вопрос не может быть решен догматически в пользу одной из двух альтернатив. Многое зависит от сложности задачи, которая разрешается действием в целом, и характера необходимых для его выполнения операций. Но, варьируя решение этого вопроса применительно к конкретным условиям и сочетая в какой-то мере оба варианта, надо в конечном счете обеспечить ведущую роль за выполнением осмысленных действий, сохраняя за автоматизируемыми компонентами подчиненное положение способов выполнения действия. <…>

Существенное значение для правильного понимания и рациональной организации выработки навыков имеет их *взаимодействие*. Здесь можно выделить два момента — интерференцию и перенос.

Под *интерференцией* можно было бы разуметь вообще влияние уже имеющихся у индивида навыков на образование новых. Обычно этот термин служит лишь для обозначения тормозящего влияния одних — уже имеющихся навыков — на другие, подлежащие выработке. *Интерференция*, таким образом, — это *тормозящее взаимодействие* навыков, при котором уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых навыков либо снижают их эффективность.

Выяснение условий интерференции и в связи с этим путей для устранения тормозящих воздействий на выработку новых навыков представляет определенный практический интерес[1].

Двумя основными видами интерференции, или торможения, являются так называемое ассоциативное и репродуктивное торможения. *Ассоциативное* торможение возникает в процессе *выработки* навыка, когда на один и тот же раздражитель вырабатываются в качестве реакций два различных навыка. В таком случае между одним и тем же раздражителем и двумя реакциями должны быть установлены ассоциативные связи: $R \rightarrow S_1$; $R \rightarrow S_2$. Если первая уже выработалась, то выработка второй тормозится. Таким образом, ассоциативное торможение затрудняет *выработку* нового навыка. *Репродуктивное* торможение сказывается в процессе *воспроизведения*. Если оба навыка, несмотря на ассоциативное торможение, укрепились, то интерференция двух конкурирующих тенденций ослабляет их силу и затрудняет их *воспроизведение*.

Но эта обычная схема не дает правильного представления о процессе интерференции в его конкретной сложности. В основе ее лежит представление о навыке как о реакции, состоящей из твердо фиксированной серии движений, и об ассоциациях между навыком в целом и ситуацией, в которой он функционирует, как единственном его определяющем механизме. Только на основе такой теории

---

[1] *Шварц Л. М.* К вопросу о навыках и их интерференции // Ученые записки Гос. науч.-исслед. ин-та психологии. М., 1941. Т. II.

эта схема ассоциативного и репродуктивного торможения могла бы считаться исчерпывающей.

Между тем в действительности навык является значительно более сложным образованием. Не только отдельные части, но и различные стороны его относительно независимы и изменчивы. Поэтому интерференция может возникать не только между навыками в целом, но и между отдельными частями и моментами их (направления, скорости, силы отдельных движений, а также общей структуры, или «формулы действия», при различии отдельных ее компонентов).

Исследование интерференции показало далее, что интенсивность интерференции не определяется сколько-нибудь непосредственно и однозначно близостью между интерферирующими навыками во времени. Более отдаленный навык может иногда вызвать более сильную интерференцию, чем смежный. Это является еще одним доказательством несостоятельности механистической теории навыка, сводящей всю проблему навыка к ассоциативному сцеплению автоматических движений. С другой стороны, можно констатировать, что чем более полно и *сознательно* человек владеет своими навыками, тем меньше тормозящее влияние, которое они оказывают друг на друга. Чем лучше человек владеет доминирующим, уже сформированным навыком, тем не труднее, а легче освобождается из-под его тормозящего влияния приобретаемый вновь и интерферирующий с ним навык. Это парадоксально звучащее положение имеет очевидное значение.

Вообще, в тормозящем влиянии интерференции, закономерно наступающей в определенных условиях, нет ничего фатального. Оно относительно легко устранимо. Так, в частности (как показала работа Л. М. Шварц), достаточно соотнести и сопоставить две могущие интерферировать связи, сделав их предметом на них направленного сознательного действия, чтобы репродуктивное торможение было, как правило, снято.

Не менее принципиальное значение имеет проблема переноса — одна из центральных проблем в учении о навыках. Под переносом разумеют распространение положительного эффекта от упражнения одного навыка на другие. Возможность переноса имеет огромное значение. Этой проблеме посвящено множество исследований. Результаты их разноречивы. В одних экспериментах получался перенос: упражнение одного навыка давало положительный эффект, распространявшийся и на выработку других; в других такого эффекта, т. е. переноса, не получалось. Это разноречие в результате представляется нам вполне закономерным. Оно отражает не просто разнобой субъективных точек зрения различных исследователей, как это часто представляется спорящим между собой авторам, утверждающим или отрицающим возможность переноса, а тот объективный факт, что перенос имеет место в одних условиях и не имеет места в других. Он не является автоматическим, механическим эффектом любого упражнения, а более или менее ясно выраженным результатом определенным образом организованного упражнения.

Сторонники механистического понимания навыка выдвинули для объяснения переноса теорию тожественных элементов. Согласно этой теории, перенос объясняется тем, что в различные навыки входят тожественные элементы — одни и те же элементарные движения. Результат выработки и усовершенствования их посредством упражнения в составе одного навыка переносится на другие навыки, включающие те же движения. Совершенно очевидно, что такой перенос

является разве лишь частным случаем, к которому не может быть сведена вся проблема переноса.

В соответствии с нашим пониманием навыка следует во всяком случае говорить не о тожестве элементов, а об общности компонентов. Для того чтобы возможен был перенос, действительно необходима некоторая общность, но не обязательно элементов, т. е. элементарных движений, а компонентов, моментов, сторон навыка. Общими могут быть не только элементы содержания, но и приемы, способы действия, организация работы, установка, контроль ее и т. д. При этом, очевидно, недостаточно, чтобы эта общность сама по себе существовала в соответствующих абстрактно мыслимых действиях. Необходимо, чтобы она в какой-то мере осознавалась субъектом, чтобы он улавливал эту общность и находил точки приложения для переноса. Недаром исследователи столкнулись с тем фактом, что более способные ученики переносят там, где менее способные не переносят. Перенос в ряде случаев предполагает умение осмыслить свои действия, обобщить найденное в процессе упражнения решение, усмотреть в новой ситуации моменты, позволяющие перенести в нее выработавшийся и обобщившийся способ действия. Таким образом, перенос никак не может быть сведен к механической ассоциации на основе тождественных элементов. Для того чтобы выработка какого-нибудь навыка давала перенос, навык должен быть не косным механическим агрегатом ассоциативно сцепленных реакций, а значительно более сложным и совершенным образованием. Чем сознательнее будет вырабатываться навык, тем легче он будет обобщаться и переноситься. Возможность переноса навыка — широта, легкость и т. д. — связана с обобщенностью навыка, а обобщенность зависит от того, насколько обобщенно воспринимается то, что включает навык.

Перенос при выработке навыка находит себе выражение и в том многократно экспериментально установленном факте, что навык, вырабатываемый на одном органе, переносится на другой: выработанный на одной руке, он выполняется другой. Так, в эксперименте К. Лешли испытуемые упражнялись в обведении звезды по ее зеркальному отображению левой рукой, и эффект этого упражнения сказывался и на правой. Это свидетельствует о том, что выработка навыка по своим физиологическим механизмам является не периферическим лишь, а также центрально обусловленным процессом. Упражняется и обучается не наша правая рука или левая нога сами по себе, а мы сами. Это не исключает того, что эффект этого упражнения сказывается все же в большей мере на упражняемом органе, поскольку в этом, само собой разумеется, участвуют во взаимодействии с центральными также и периферические факторы.

Взятая во всей своей широте проблема переноса, поскольку она распространяется (американской педагогической психологией) на обучение в целом, имеет и другой аспект, принципиально более существенный. Проблема упражнения и переноса является частным случаем проблемы обучения и развития. Перенос может получиться не только потому, что субъект, находящийся на известном уровне развития, в состоянии «обобщить» достигнутый на определенном частном случае результат и перенести его на другие, но и потому, что в процессе упражнения, приобретшего характер осмысленного обучения, и благодаря ему субъект развивается, формируется, поднимается на высшую ступень, у него формируются новые качества и создаются, таким образом, и новые возможности для более успешного действия в дальнейшем. Распространение положительного эф-

фекта от выучки в одном случае на другие случаи может получиться не только потому, что случаи эти тожественны, но и потому, что субъект в результате этой выучки перестал быть таким же, каким он был до этого. Человек, научившийся кое-что делать, иногда в результате сам становится другим. Существует не только зависимость того, что человек умеет делать, от того, что он сам собой представляет, но и обратная зависимость. В этом в конце концов корень вопроса, если взять его в самой общей форме. Поэтому в конечном счете проблема переноса упирается в вопрос о том, что выработка навыка может и должна быть не голой дрессурой, не механической тренировкой, а обучением или частью, компонентом обучения, обучение же, рационально поставленное, является формирующим образовательным процессом — развитием. Поэтому действие, которое закрепляется в навыке, должно строиться на осознании метода действия, на понимании принципа операции, на уяснении места, которое закрепляемые в виде навыков операции занимают в сознательно осмысленной деятельности человека. Навык формируется в процессе деятельности, с тем чтобы включиться в него в качестве подчиненного компонента.

Глава XIV
ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

ЗАДАЧИ И МОТИВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Действие, совершаемое человеком, не является совершенно изолированным актом: оно включается в более обширное целое деятельности данной личности и лишь в связи с ней может быть понято.

Общественная организация человеческой деятельности, объективный факт разделение труда порождают своеобразный характер ее мотивации. Поскольку деятельность человека и входящие в ее состав действия служат при разделении труда непосредственно для удовлетворения не личных, а общественных потребностей, действия человека, направляясь не на предметы, служащие для удовлетворения его потребностей, не могут возникнуть инстинктивно, а лишь в силу осознания зависимости удовлетворения личных потребностей от выполнения действий, направленных на удовлетворение общественных потребностей: в силу *общественного* характера человеческой деятельности она из инстинктивной — какой была у животных — становится *сознательной*. Вместе с тем создается возможность как схождения, так и расхождения между *мотивом* и *целью* деятельности. Прямой целью общественно организованной человеческой деятельности является выполнение определенной общественной функции; мотивом же ее для индивида может оказаться удовлетворение личных потребностей. В меру того как общественные и личностные интересы и мотивы расходятся у индивида, расходятся также мотивы и цели его собственной деятельности; в меру того как они сходятся, сходятся также мотивы и цели деятельности человека.

Единство исходных мотивов и конечных целей у сложившейся и осознавшей свои пути личности может охватить всю сознательную жизнь человека и провести через нее четкую, изменяющуюся применительно к обстоятельствам и в зависимости от изменений самой личности и все же единую жизненную линию — генеральную линию в жизни данной личности.

На жизненном пути человека бывают и такие узловые моменты, в которые более или менее резко меняется все направление его жизненного пути. Оно зависит и от личности, и от обстоятельств, не всегда подвластных человеку. Умелый художник, чтобы выявить и очертить облик действующих лиц художественного произведения и их характер, обычно специально подбирает те ситуации, в которые он их последовательно вводит так, чтобы в многообразии различных

проявлений, свойственных реальной, живой личности, выявить стержневую ее линию. Искусство композиции, собственно, в том главным образом и заключается, чтобы подобрать ситуации, адекватные для выявления основного стержня личности действующего лица.

В жизни никто специально не подбирает для человека таких ситуаций. Он должен сам проложить путь сквозь различные ситуации и обстоятельства, часто идущие вразрез с его линией и толкающие его на другие пути.

Единство деятельности конкретно выступает как единство тех целей, на которые она направляется, и мотивов, из которых она исходит. Мотивы и цели деятельности как таковой, в отличие от мотивов и целей отдельных действий, носят обычно обобщенный, интегрированный характер, выражая общую направленность личности, которая в ходе деятельности не только проявляется, но и формируется.

Ход человеческой деятельности обусловлен прежде всего объективной логикой задач, в разрешение которых включается человек, а ее строение — соотношением этих задач.

Единство деятельности создается прежде всего наличием больших задач, подчиняющих себе ряд более мелких, частных задач, входящих в них в качестве звеньев.

Поскольку конечная цель деятельности достигается в целом ряде действий, результат каждого из этих действий, будучи по отношению к конечной цели средством, является вместе с тем для данного частного действия целью. Будучи объективно и средством, и целью, частичной целью и средством, результат отдельного действия субъективно может переживаться или осознаваться субъектом по-разному. Преломляясь в переживании субъекта, эта диалектика целей и средств может принять в ходе действий разнообразные формы: в тех случаях, когда субъект как бы застревает на какой-нибудь частной цели, превращающейся для него в самоцель, деятельность его дробится, мельчает и распыляется; по мере того как он, сохраняя в поле своего зрения более крупные задачи, которые как бы вбирают в себя более частные, мелкие задачи, передвигает свою конечную цель все дальше и дальше, деятельность его становится все собраннее и целеустремленнее. Включение действия в новый, более обширный, контекст придает ему новый смысл и большую внутреннюю содержательность, а его мотивации — большую насыщенность. Действие, становясь способом разрешения более общей задачи, теряет специально к нему относящуюся преднамеренность и приобретает особую легкость и естественность.

Даже в тех случаях, когда человеку по ходу его деятельности приходится разрешать различные задачи, не связанные между собой как часть и целое, деятельность человека приобретает все же единство и целеустремленность, в каждом его действии имеется выходящая за пределы непосредственно разрешаемой этим действием задачи общая цель, — одновременно обобщенная и личностно значимая, ради которой в конечном счете человек что-либо предпринимает. В таком образе жизни человека и проявляется, и формируется цельная человеческая личность.

Решающее значение целей и задач сказывается и на мотивах. Они определяются задачами, в которые включается человек, во всяком случае не в меньшей мере, чем эти задачи — мотивами. Мотив для данного действия заключается именно в отношении к задаче, к цели и обстоятельствам — условиям, при кото-

рых действие возникает. Мотив как осознанное побуждение для определенного действия, собственно, и формируется по мере того, как человек учитывает, оценивает, взвешивает обстоятельства, в которых он находится, и осознает цель, которая перед ним встает; из отношения к ним и рождается мотив в его конкретной содержательности, необходимой для реального жизненного действия. Мотив — как побуждение — это источник действия, его порождающий; но, чтобы стать таковым, он должен сам сформироваться. Поэтому никак не приходится превращать мотивы в некое абсолютное начало. Подчинение действий, которыми человек разрешает встающие перед ним задачи, казуистике личностных мотивов *вне отношения к логике задач* если и имеет место, то главным образом в отношении малозначительной деятельности, в которой задачи отступают на задний план только в силу их ничтожности и несущественности; да и то эта гегемония мотивов над задачами имеет место больше в представлении субъекта, чем на самом деле. Сила объективной логики вещей обычно такова, что она, скорее, использует личные мотивы человека как приводной ремень, для того чтобы подчинить его деятельность объективной логике задач, в разрешение которых он включен. И чем значительнее эти задачи и существеннее деятельность, тем жестче проявляется детерминирующая сила задач, тем менее существенными для понимания деятельности становятся стоящие вне отношения к ним личностные мотивы.

Мотив человеческих действий естественно связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. Но мотив может отделиться от цели и переместиться: 1) на саму деятельность, как это имеет место в игре, где мотив деятельности лежит в ней самой, или в тех случаях, когда человек делает что-нибудь «из любви к искусству», и 2) на один из результатов деятельности. В последнем случае побочный результат действий становится для действующего лица субъективно целью его действий. Так, выполняя то или иное дело, человек может видеть свою цель не в том, чтобы сделать именно данное дело, а в том, чтобы посредством этого проявить себя или выполнить свой общественный долг.

Наличие мотивов деятельности, выходящих за пределы прямых целей действий, у человека как социального существа неизбежно и правомерно. Все, что человек делает, имеет помимо непосредственного результата в виде того продукта, который его деятельность дает, еще и какой-то общественный эффект: через воздействие на вещи он воздействует на людей. Поэтому у человека, как правило, в деятельность вплетается социальный мотив — стремление выполнить свои обязанности или обязательства, свой общественный долг, а также проявить себя, заслужить общественное признание.

Мотивы человеческой деятельности чрезвычайно многообразны, поскольку проистекают из различных потребностей и интересов, которые формируются у человека в процессе общественной жизни. В своих вершинных формах они основываются на осознании человеком своих моральных обязанностей, задач, которые ставит перед ним общественная жизнь, так что в своих высших, наиболее сознательных проявлениях поведение человека регулируется осознанной необходимостью, в которой оно обретает истинно понятую свободу[1].

---

[1] Свою оригинальную теорию свободы (и необходимости) С. Л. Рубинштейн изложил впоследствии в монографии «Бытие и сознание» (М., 1957. С. 280—287 и др.). *(Примеч. сост.)*

С общественной природой мотивации человеческой деятельности связано влияние, которое оказывает на нее оценка — обусловленная общественными нормами самооценка и оценка со стороны окружающих, особенно тех, мнением которых человек дорожит. <…>

Психологически в значительной мере именно посредством оценки осуществляется социальное воздействие на деятельность личности. Поэтому практически очень важно правильно ее организовать, теоретически — раскрыть ее тонкий и лабильный механизм.

Было бы ошибочно думать, что оценка снабжена лишь положительным или отрицательным знаком, плюсом или минусом, регистрацией того, что человек независимо от нее делает. Поскольку человек — существо сознательное — ожидает и предвидит оценку, оценка влияет, воздействует на его деятельность, направляя ее в ту или иную сторону, повышая или снижая ее уровень.

Однако оценка все же совершается на основании результатов деятельности, ее достижений или провалов, достоинств или недостатков, и поэтому она сама должна быть *результатом*, а не *целью* деятельности. Для того чтобы прийти к положительной оценке, надо идти по направлению цели своих действий.

Там, где оценка становится самостоятельной целью субъекта, к которой он идет, как бы минуя цель самого действия, где установка на оценку перемещает цель, в деятельности наступают те или иные нарушения и отклонения. Это случается при публичных выступлениях. Непосредственное присутствие оценивающей публики очень легко производит совершенно непроизвольное смещение интереса и внимания. Так, лектор, докладчик, выступая перед аудиторией, начинает думать не о том, *что* он говорит, а о том, что он *говорит* перед слушающей и оценивающей его аудиторией; артист — не о сцене, которую он разыгрывает, а о зрителе, который смотрит его игру; точно так же музыкант на эстраде начинает переживать не музыкальное произведение, которое он исполняет, а свое нахождение на эстраде перед слушателем, который может его вознести или низвергнуть, на милость которого он отдан. Известно, сколько срывов дает такая установка. Для того чтобы добиться успеха в любом деле, нужно больше думать о своем деле, чем о своем успехе. Отчасти это, по-видимому, имел в виду К. С. Станиславский, когда, обобщая свой сценический опыт, считал необходимым при подготовке артиста воспитать в нем умение концентрировать внимание на сцене, а не на зрительном зале, на партнере, а не на зрителе. Однако это не значит, что можно рекомендовать оратору, лектору, артисту отвлекаться от аудитории. Выступление каждого из них должно быть процессом активного общения с аудиторией и воздействия на нее. Поэтому выступление, которое вовсе не обращено к зрителю или слушателю, не может быть удачным. Но эффективно воздействовать на аудиторию можно только через то объективное содержание, которое ей преподносится. На нем и должно быть в первую очередь сосредоточено внимание говорящего и играющего. <…>

Таким образом, характер воздействия оценки на деятельность человека обусловлен, во-первых, тем, насколько правильно и благополучно его отношение к тому делу, которое он делает.

Влияние установки на оценку как мотива деятельности зависит, во-вторых, от характера отношения между действующим субъектом и оценивающим его окружением. Известно, насколько легче бывает делать свое дело в доброжелательном, чем в недоброжелательном окружении. Недоброжелательность окружения

сковывает, парализует, особенно очень чувствительных и неустойчивых людей. Почувствовав доброжелательную атмосферу, они сразу находят себя, овладевают своими силами и проявляют себя с самой положительной стороны. Но и в отношении менее чувствительных людей бесспорным должно быть признано то положение, что технически, объективно *одна и та же* задача является психологически задачей *различной* трудности, когда ее приходится решать в различных социальных ситуациях.

Один молодой преподаватель с большим успехом читал курс лекций в маленьком периферийном вузе. Но когда ему, в силу случайного стечения обстоятельств, пришлось читать тот же курс в институте, в котором он привык выступать в скромной роли ассистента, то задача оказалась для него неизмеримо более трудной и справился он с ней менее удачно.

У некоторых людей эти личностно-социальные моменты оценки в некоторых случаях явно перевешивают объективные, связанные с самой деятельностью. Так, иногда приходится наблюдать, как чрезмерно самолюбивый ребенок выходит из игры, в которой он испытал неуспех; игра, только что его увлекавшая, теряет для него привлекательность, потому что он в ней оказался в невыигрышной ситуации; чтобы не проигрывать, он предпочитает вовсе не играть.

Аналогичные мотивы в других случаях порождают самые причудливые повороты в деятельности некоторых людей. Так, человек, у которого увлекательнейшая, казалось бы, профессиональная работа (скажем, скрипач), не добившийся на своем поприще удовлетворяющего его успеха и лишенный надлежащей настойчивости, начинает увлекаться фотографией, в которой сразу же достигает известных успехов. Признание, которым он пользуется тут и которого ему не хватает в музыке, перевешивает для него значимость основной работы, и любительское занятие фотографией становится для него убежищем; здесь он спасается от трудностей, с которыми столкнулся, и здесь находит разрешение его неудовлетворенность своими успехами в игре на скрипке. Однако такое преобладание субъективно-мотивационных моментов, скорее, не правило, а исключение…

Влияние оценки обусловлено рядом обстоятельств. Так, оценка, направленная на личность действующего субъекта, воспринимается иначе, чем оценка, направленная лишь на те или иные действия. Совершенно иной психологический эффект производит по большей части на каждого человека, в том числе и на ребенка, поведение которого подвергается постоянной оценке, скажут ли ему: такое-то конкретное действие неудачно, такой-то твой поступок «не хорош» или «ты не хорош». Резко отрицательная оценка и жестокая критика действия или поступка не заденет особенно болезненно человека, если не будет воспринята им как ущемление личности, и всякая, даже относительно мягкая критика и неблагоприятная оценка будет воспринята аффективно, если она в силу тех или иных обстоятельств представляется как оценка личности в целом. В силу этого общее недоброжелательное отношение, которое по существу является отношением к личности в целом, производит особенно неблагоприятное впечатление.

Одна и та же отрицательная оценка того или иного частного действия или поступка будет воспринята по-разному, в зависимости от того, будет ли она иметь место на фоне общего благожелательного или неблагожелательного отношения, будет ли она исходить от человека, с которым установились те или иные отношения.

Отрицательная оценка какого-нибудь поступка человеком, чье отношение к оцениваемому в целом благожелательно, в известном смысле более действенна,

поскольку, не обижая, не задевая его личность, она позволяет оцениваемому взглянуть на свои действия с иных позиций. При общем неблагожелательном отношении такая оценка будет иметь меньший эффект из-за тенденции оцениваемого объяснить ее пристрастным отношением к нему.

Все это положения, из которых педагог может и должен извлечь ряд практически существенных выводов.

Оценка, направленная на то или иное проявление личности, будет, далее, воспринята по-разному, в зависимости от того, какое место данные проявления занимают в жизни человека. У каждого человека есть более или менее резко очерченная область, обусловленная всем предшествующим процессом его развития, которая для него особенно существенна, особенно тесно связана со стержнем его личности. К оценке каждого, даже частного, его проявления в этой области человек обычно особенно чувствителен. Меня не очень затронет, если обнаружится, что я не умею делать какой-нибудь гимнастический фокус, и кто-либо найдет, что я не первоклассный акробат (я ни в малейшей мере на это не притязаю, зная ограниченность моих возможностей в этом отношении), но меня, вероятно, скорее заденет за живое, если я прочту неудачную лекцию и слушатели найдут, что я неинтересный лектор. В свою очередь акробату, подвизающемуся в цирке, будет, вероятно, в высокой степени безразлично, если кто-нибудь заподозрит, что он не образцовый лектор, зато он будет очень задет непризнанием его достоинств в области его искусства.

Я очень люблю пение, с величайшим удовольствием слушаю и очень ценю хороших певцов, но никто не уязвит меня, если вздумает сказать, что я не умею петь. Я это сам отлично знаю и, как ни люблю прекрасный человеческий голос, особенно не страдаю от сознания, что сам им не обладаю. Но для человека, избравшего профессию певца, но для юноши, который мечтает именно на этом поприще завоевать себе славу, такое осознание было бы убийственным.

В пределах особенно значимой сферы деятельности на чувствительности человека к той или иной оценке сказывается еще и уровень притязаний личности. И в области основной ее деятельности, с которой непосредственно связаны интересы данной личности, возможны, с одной стороны, такие высокие достижения, которые явно превышают реальные возможности личности на данном этапе ее развития, и, с другой, — такие элементарные, которые не представляются уже для нее действительными достижениями. Школьник вряд ли будет особенно сконфужен, если не сможет решить задачу, о которой ему сообщат, что с ней не справляются и студенты, и он вряд ли особенно возгордится тем, что справляется с заданием, которое в состоянии сделать и маленький дошкольник. Ни одна, ни другая задача не будет его особенно стимулировать. Совсем иной эффект получится, если он узнает, что предложенная ему задача разрешена кем-нибудь из его сверстников или старших товарищей, но пока еще не дается его одноклассникам или, наоборот, большинством его одноклассников уже решена. Очевидно, отношение к оценке находится в зависимости от характера и *уровня притязаний* личности.

Характер же и уровень притязаний человека обычно находятся в зависимости от *уровня достижений* его в данной области. С повышением уровня достижений личности, как правило, повышается и уровень ее притязаний. Таким образом, результаты деятельности изменяют условия этой деятельности: создается своеобразная «циркулярная реакция», которая особенно ярко проявляется во влиянии эмоциональных факторов на протекание действий.

Вопросы о влиянии оценки приобретают особое значение в ходе педагогического процесса. Наблюдения Б. Г. Ананьева показали, насколько взаимоотношения учителя и учеников пропитаны оценочными моментами, находящими выражение в оттенках интонации педагога, в том, как он спрашивает учащегося и как принимает его ответы, и т. д. <...>

Не только положительная, но и отрицательная оценка может оказать благотворное влияние, если она обоснована и мотивирована. <...>

Различные действия в деятельности связаны между собой не только как средство и цель, как причина и следствие зависимостями самих действий и их объективных результатов, но и тем субъективным, эмоциональным влиянием, которое в процессе деятельности результат одного действия оказывает на последующее действие. Успешный или неуспешный ход деятельности всегда так или иначе изменяет психологические условия ее протекания. Влияние как успеха, так и неуспеха может быть при этом различным, в зависимости от ряда конкретных условий, в частности от соотношения между силой и способностями данного субъекта и трудностью задач, стоящих перед ним.

Успех вообще окрыляет, особенно давшийся с известным трудом и воспринимаемый как заслуженный результат приложенных усилий; но слишком легко давшийся успех может разоружить, размагнитить, вызвать самоуспокоение и склонность положиться впредь на случайную удачу. Неуспех вообще затрудняет дальнейшую работу, делает ее психологически субъективно более трудной, чем она объективно есть. Но если неуверенного, слабого человека, который не рассчитывает совладать с трудностями, неуспех может обескуражить, деморализовать, легко представляясь как фатальный результат его собственной неспособности, то у более сильного человека, который чувствует в себе резерв еще не использованных сил и возможностей, неуспех может стимулировать желание во что бы то ни стало добиться успеха; в особенности если человек сознает, что постигшая его неудача явилась результатом недостаточно напряженной работы с его стороны.

С этим влиянием успеха и неуспеха на деятельность связано влияние посильно и непосильно (сверх) трудных задач. Трудные, но посильные задачи и соответствующие требования стимулируют, выявляя, по мере того как человек с ними справляется, повышающийся уровень доступных ему достижений, и повышают тем самым и уровень его притязаний, готовность и охоту браться за дальнейшие, все более трудные задачи. Постановка сверхтрудных задач, вызывающая неудачные попытки их разрешить, и сознание их заведомой непосильности парализуют веру в свои силы и могут породить состояние, при котором все задачи становятся психологически более трудными; в результате задачи, которые посильны для данного субъекта, могут стать непосильными для него.

Вопрос о влиянии успеха и неуспеха, уровня притязаний и уровня достижений был предметом ряда экспериментальных исследований (Т. Дембо, Ф. Гоппе, К. Фаянс и др.) школы К. Левина. В этих работах впервые экспериментально прослежено влияние сложных личностных моментов на динамику поведения.

В частности, Ф. Гоппе экспериментально показал, что переживание успеха и неуспеха зависит не только от результата деятельности самого по себе, но и от разных моментов, в частности от отношения данного результата к установившемуся на данный момент уровню притязаний личности, к тому, насколько данная деятельность переживается как личностная. Гоппе отметил, что переживания успеха и неуспеха тесно связаны с относительно узким кругом трудностей, опре-

деляемых в первую очередь уровнем достижений личности. В его же экспериментах отчетливо выявилось, что задачи, слишком трудные и слишком легкие для данного испытуемого, не порождают чувства успеха и неуспеха.

Экспериментальное исследование Дж. Франка показало, что изменение в уровне достижений в одной задаче может при известных условиях изменить уровень притязаний по отношению к другой задаче. В соотношении между уровнем притязаний и уровнем достижений проявляются значительные индивидуальные различия, причем для каждого индивида это соотношение является относительно устойчивой характеристикой.

В экспериментах с участием нескольких сотен учащихся Юкнат показано, что успех или неуспех в одной области деятельности может существенно сместить вверх или вниз уровень притязаний детей в другой области, особенно если уровень притязаний во второй области еще не установился.

К. Фаянс специально исследовала влияние успеха и неуспеха на совсем маленьких детях — от 1 года до 4 лет. Она констатировала очень значительное влияние успеха и неуспеха на активность ребенка: успех вызвал и у обычно пассивных детей более или менее значительное повышение активности, неуспех же — снижение активности даже у относительно активных детей[1].

Для правильного понимания влияния успеха или неуспеха на ход деятельности необходимо различать два момента: во-первых, объективную успешность или неуспешность, т. е. собственно эффективность или неэффективность самого действия, во-вторых, успех или неуспех действующего лица, этот последний в свою очередь может быть понят по-разному — или как чисто личный успех, или как успех определенного общественного дела. В действительности мотивы личного успеха вовсе не безраздельно господствуют в поведении людей. Все подлинно великое и ценное, что было сделано людьми, сплошь и рядом делалось не только не в целях личного успеха и признания, но иногда и с явным пренебрежением к нему. Сколько больших новаторов в общественной жизни, в науке, искусстве делали свое дело, не получая при жизни признания, и тем не менее не отступались от него, не сворачивали на те проторенные дорожки, которые с наименьшей затратой сил вели к личному признанию и успеху! Но одно дело — личный успех, успех данного индивида, который достигается и в том деле, которое он ради этого успеха делает, совсем другое дело — общественный успех, успех того дела, которому человек отдается и ради которого он готов приносить всяческие жертвы. Именно этот мотив — успех большого общего дела, а не успех только личный — должен стать основным в мотивации деятельности человека социалистического общества. <...>

Эти общие соображения о деятельности и ее мотивации необходимо конкретизировать применительно к основным видам деятельности.

ТРУД

Основным, исторически первичным видом человеческой деятельности является *труд*. Своеобразные, отличные от труда, но связанные с ним и производные от него виды деятельности представляют *игра* и *учение*.

---

[1] Сводный обзор этих работ см.: *Lewin K.* Dynamic Theory of Personality. N. Y., 1935.

В высших, наиболее совершенных формах творческого труда, отражающих многогранную сущность человека, находят действенное выражение и развитие душевные силы, замыслы, чувства личности; эти различные моменты, или стороны, не совпадая, но переходя друг в друга и друг с другом сочетаясь, снова образуют целостное единство.

Все психические процессы, с которых мы начали аналитическое изучение психики человека, выступают в действительности как стороны, моменты труда, игры, учения — вообще одного из видов деятельности. Реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и ею определяясь.

Психологический анализ различных видов деятельности, т. е. анализ их психологических свойств, мы начинаем с труда как основного вида деятельности человека; игра и учение, естественно, располагаются в той последовательности, в которой они выступают в качестве основных видов деятельности в онтогенетическом развитии человека.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТРУДА

Труд в целом не психологическая, а социальная категория. В своих основных общественных закономерностях он предмет не психологии, а общественных наук. Предметом психологического изучения являются поэтому никак не труд в целом, а только психологические компоненты трудовой деятельности.

В своей классической характеристике труда К. Маркс выделил важнейшие психологические его особенности: «Труд есть прежде всего процесс, совершающийся между человеком и природой, процесс, в котором человек своей собственной деятельностью опосредствует, регулирует и контролирует обмен веществ между собой и природой. Веществу природы он сам противостоит как сила природы. Для того чтобы присвоить вещество природы в известной форме, пригодной для его собственной жизни, он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в последней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти. Мы не будем рассматривать здесь первых животнообразных инстинктивных форм труда… Мы предполагаем труд в такой форме, в которой он составляет исключительное достояние человека. Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т. е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой, он осуществляет в то же время и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю»[1]. Маркс характеризует, таким образом,труд как сознательную *целенаправленную* деятельность, результат которой содержится в представлении трудящегося и регулируется *волей* в соответствии с поставленной *целью*.

---

[1] *Маркс К.* Капитал // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 23. С. 188—189.

Направленный по своей основной установке на производство, на создание определенного продукта, *труд* — это вместе с тем и *основной путь формирования личности*. В процессе труда не только производится тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам субъект формируется в труде. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы.

Своеобразие психологической стороны трудовой деятельности связано прежде всего с тем, что по своей объективной общественной сущности труд является деятельностью, направленной на создание общественно полезного продукта. Труд — это всегда выполнение определенного *задания*; весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; труд требует поэтому *планирования* и *контроля* исполнения, он поэтому всегда заключает определенные *обязательства* и требует внутренней *дисциплины*. Вся психологическая установка трудящегося этим в корне отличается от установки играющего человека.

То обстоятельство, что в трудовой деятельности все звенья подчинены ее итоговому результату, уже придает специфический характер мотивации трудовой деятельности: цель деятельности лежит не в ней самой, а в ее продукте. В силу общественного разделения труда положение становится все более специфичным. Так как ни один человек не производит все предметы, нужные для удовлетворения его потребностей, то мотивом его деятельности становится продукт не его деятельности, а деятельности других людей, продукт общественной деятельности. Поэтому в труде складывается характерная для человека способность к действию дальнего прицела, опосредованная, *далекая мотивация*, в отличие от той действующей в порядке короткого замыкания *короткой мотивации*, которая характерна для животного, для реактивного, импульсивного действия, обусловленного моментальной ситуацией.

Трудовая деятельность совершается первично не в силу привлекательности самого процесса деятельности, а ради более или менее отдаленного ее результата, служащего для удовлетворения потребностей человека. Сам процесс труда может быть и обычно в той или иной мере, в той или иной части своей бывает более или менее трудным, требующим напряжения, усилий, преодоления не только внешних, но и внутренних препятствий. Поэтому в труде выработались и для труда требуются *воля* и *произвольное внимание*, необходимые для того, чтобы сосредоточиться на непосредственно не привлекательных звеньях трудового процесса.

Будет ли труд, в силу того что он осознается как обязанность, требовать напряжения, усилий, преодоления препятствий, испытываться как ярмо, как бремя, как проклятие человека, зависит от общественного содержания, которое приобретает труд, т. е. от объективных общественных условий. Эти объективные общественные условия всегда находят себе отражение в мотивации трудовой деятельности, потому что труд всегда заключает не только отношение человека к вещи, к предмету — продукту труда, но и к другим людям.

В труде поэтому существенна не только техника труда, но и отношение человека к труду. Именно в нем обычно заключены основные мотивы трудовой деятельности человека.

Нормально труд является насущнейшей потребностью человека. Трудиться — значит проявлять себя в деятельности, претворять свой замысел в дело, воплощая его в материализованных продуктах; трудиться — это значит, объективируясь в продуктах своего труда, обогащать и расширять свое собственное бытие, быть создателем, творцом — величайшее счастье, которое вообще доступно человеку. Труд — основной закон развития человека. <...>

Для психологического анализа трудовой деятельности помимо мотивации существенна психологическая природа тех процессов или операций, посредством которых она осуществляется.

Во всяком труде, в том числе и физическом, участвуют и умственные процессы, так же как в каждом труде, в том числе и умственном, участвуют и те или иные движения (хотя бы те движения пишущей руки, которые необходимы для написания этой книги). В труде, как реальной деятельности человека, участвуют в той или иной мере все стороны его личности. Но различие объективного характера и организация различных видов труда приводят к тому, что и в психологическом, и в частности интеллектуальном, отношении они оказываются неоднородными.

В каждом виде труда имеется своя, более или менее сложная, техника, которой необходимо овладеть. Поэтому в труде всегда более или менее значительную роль играют *знания* и *навыки*. Без знания и навыков невозможен никакой труд. Особенно значительную роль знания приобретают в более сложных видах труда, особо значительную роль навыки играют в наиболее механизированных отраслях и видах труда, где основные действия носят отчасти стандартный, однообразный характер и могут быть легко автоматизированы. Однако в каждом труде всегда приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу и, сталкиваясь с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи. Поэтому всякий труд включает в той или иной мере *интеллектуальные*, *мыслительные* процессы более или менее высокого уровня. И наконец, в какой-то мере всегда представлен в труде и момент *изобретения*, *творчества*. <...>

ТРУД ИЗОБРЕТАТЕЛЯ

В изобретении и изобретательстве многие склонны усматривать совершенно исключительное явление, доступное лишь немногим людям. И, конечно, большие изобретения и великие изобретатели не повседневное явление. Но в больших изобретениях и великих изобретателях находит выражение явление, которое в менее ярких формах и более скромных размерах встречается значительно чаще, чем можно было думать. Сейчас мы по опыту знаем, что изобретательство — явление массовое; оно часто вырастает из трудовой практики. Элементы изобретательства заключены при этом не только в изобретении или усовершенствовании какой-либо машины или прибора, но и во введении нового приема, способа организации работы.

Если, с одной стороны, делались попытки превратить изобретение в нечто исключительное, в проявление творческого гения, плод интуиции, наития, нечто будто бы принципиально отличное от обыкновенной интеллектуальной деятельности, то, с другой стороны, делались и попытки признать изобретение, открытие характерной особенностью и принадлежностью *всякой* интеллектуальной дея-

тельности. Это также неверно. Изобретение имеет свои особенности и предъявляет свои требования, которые тесно связывают его с практической деятельностью. Специфика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать *вещь*, реальный предмет, механизм или прием, который *разрешает* определенную *проблему*. Этим определяется своеобразие творческой работы изобретателя: изобретатель должен *ввести* что-то новое в *контекст действительности*, в реальное протекание какой-то деятельности. Это нечто существенно иное, чем разрешить теоретическую проблему, в которой нужно учесть ограниченное количество абстрактно выделенных условий. При этом действительность исторически опосредована деятельностью человека, техникой: в ней воплощено историческое развитие научной мысли. Поэтому при изобретении нужно, исходя из контекста действительности, ввести нечто новое, учитывая соответствующий научный контекст. Этим определяется общее направление и специфический характер различных звеньев процесса изобретения.

Мысль изобретателя отправляется от точки приложения будущего изобретения — от какого-то конкретного звена технического процесса, от определенного места в нем, которое нужно рационализировать или революционизировать, внеся что-то новое. Многочисленные высказывания изобретателей это подтверждают[1]. Не исключена, конечно, возможность прийти к какому-нибудь изобретению, отправляясь от решения теоретической проблемы, и лишь затем, приложив полученный результат к той или иной точке, ответить на встретившийся в этой проблеме практический вопрос. Но в этом случае собственно изобретением явится этот последний этап, лишь ускоренный в данных условиях.

Выявление точки приложения изобретательской мысли — первый этап в работе изобретателя. Как восприятие действительности художником подчинено в известной мере условиям ее изображения и преобразовано в соответствии с ним, так восприятие изобретателя приобретает особую направленность и отпечаток. Это специфическое восприятие действительности изобретателем обусловлено своеобразным способом отношения к вещам, существенным для деятельности изобретателя и определяемым повышенным интересом к технической стороне деятельности и установкой на ее изменение, улучшение, рационализацию, переделку. Для изобретательской работы очень важна постепенно вырабатывающаяся тенденция присмотреться, где и что надо и можно изменить, переделать, улучшить. <...>

Когда точка, требующая рационализации, изменения, введения чего-то нового, найдена, замечена, осознана и как бы засела в сознании изобретателя, начинается своеобразный процесс стягивания к этой точке и вбирания в нее самых разных наблюдений и всевозможных знаний, которые приходят ему на ум; все эти наблюдения и факты как бы примеряются к центральной точке и соотносятся с задачей, владеющей мыслью изобретателя, и в голове его возникает множество, иногда самых неожиданных, сопоставлений.

С этим связана роль, которую играет случай в процессе изобретения. <...>

Так, открытию телескопа содействовало, по-видимому, случайное обстоятельство. Изобретатель или один из изобретателей его, З. Янсен, случайно как-то взглянув через находивши-

---

[1] См.: *Rossman*. Psychology of the Inventor. L., 1931; *Якобсон П. М.* Процесс творческой работы изобретателя. М.; Л., 1934.

еся в его руках выпуклое и вогнутое стекло, заметил, что два таких стекла, находящихся на некотором расстоянии друг от друга, дают большее увеличение, чем одно двояковыпуклое стекло.

Изобретатель кардочесальной машины И. Гейлман говорил, что на изобретение его натолкнуло случайное наблюдение над тем, как его дочери расчесывали свои волосы.

Роль случая в процессе изобретения обусловлена тем, что мысль отправляется не от теоретической проблемы, занимающей определенное место в системе науки, а от какой-то точки действительности и должна вне ее найти нечто, что может быть введено в ее контекст. Для этого по большей части приходится не двигаться систематически в одном определенном направлении, а экспериментировать в самых различных, нащупывая возможность приблизиться к цели то одним, то другим путем, улавливая все, что даже в самых отдаленных и на первый взгляд чуждых областях может в результате неожиданных сопоставлений пригодиться.

Роль случайности в изобретении никак, конечно, не исключает закономерной необходимости этого процесса. Эта закономерность и необходимость проявляются прежде всего в том, что сама потребность в том или ином изобретении очень часто осознается одновременно целым рядом изобретателей, возникая, очевидно, закономерно; неоднократно случалось даже, что одно и то же открытие делалось одновременно или почти одновременно несколькими изобретателями (помимо Янсена телескоп изобрел одновременно Г. Галилей и, по-видимому, еще ряд лиц; чесальную машину помимо Гейлмана — ряд других изобретателей). Закономерная необходимость процесса изобретения проявляется и внутри него; то или иное наблюдение, сопоставление может подвернуться случайно, но использование его для изобретения уже не может быть делом случая; оно дело мысли, которая постигает явления в их закономерной необходимости. Случай бывает полезен только тому, кто умеет его использовать; случай наводит нас на нужную мысль, только когда мысль для нас не случайна, когда мы сосредоточены на ней и ищем ее.

Роль случая в процессе изобретения в значительной мере определяется и тем местом, которое занимает в этом процессе мысленное *экспериментирование*.

Экспериментирование, в свою очередь, теснейшим образом связано с деятельностью воображения. Поскольку изобретателю нужно найти не абстрактную идею, разрешающую теоретическую проблему, а конкретную вещь, механизм и т. п. Поэтому решение задачи изобретателя должно быть дано в образе, и в той или иной мере оно в образах, в деятельности воображения и совершается.

Решение обычно первоначально не дается в конкретно-образной форме. Оно зарождается в уме в виде некоторой идеи, которая получает лишь схематическое выражение; часто сначала лишь как бы угадан общий *принцип* решения. Его нужно в таком случае перевести в *схему*. Но в конечном счете изобретателю нужна не схема, а нечто конкретное, что вошло бы в контекст преобразованной таким образом действительности. С этим связано своеобразие интеллектуальной работы на заключительных этапах изобретательской деятельности. Отсюда часто необходимость в расчетах, калькуляциях и в чертежах. Чертеж, «проект», детализированное графическое изображение или модель служат не только для того, чтобы довести мысль изобретателя до другого человека, но и конкретизировать, уточнить ее. Лишь когда это достигнуто, изобретение сделано, работа изобретателя закончена. Слово тогда за практикой, в которую изобретатель вторгся.

Таким образом, весь процесс изобретательской работы, будучи интеллектуальной деятельностью, во многом схож поэтому с другими видами интеллектуальной деятельности, но имеет и специфический характер.

Типичным, классическим изобретением являются орудия. Изобретение орудий — прототип всякого изобретения. Поэтому изобретение органически связано с трудом. Исторически оно так же древне, как пользование орудиями, т. е. как труд. Весь процесс исторического развития техники был длинным рядом изобретений. Таким образом, не только навыки и та интеллектуальная работа, которая связана с необходимостью приноравливать свои действия к изменяющимся условиям и решать новые задачи, но и творческая работа изобретателя органически связана с трудом.

Зачатки изобретательства можно наблюдать в первых целесообразных действиях ребенка, когда он начинает пользоваться одними вещами для того, чтобы овладеть другими. Однако изобретательство в подлинном смысле слова может развиваться лишь с вхождением в труд.

В процессе исторического развития общественного труда, приведшего к его разделению, сложились разные виды трудовой деятельности: производственная, промышленная, педагогическая, научная, художественная и т. д.

Психология изобретателя, ученого, художника, психология актера и т. д., а не только психология человека вообще, точнее, психология человека в различных конкретных видах его исторически сложившейся деятельности тоже включается в область психологии. Деятельность и творчество художника, артиста, ученого и, далее, ученого-теоретика и ученого-экспериментатора ставит перед психологической наукой свои специфические проблемы. Каждый из этих видов деятельности, будучи более или менее своеобразен по своей природе в целом, более или менее своеобразен и в психологическом отношении. У каждого из них свои более или менее специфические интеллектуальные задачи, свои навыки, автоматизированная «техника» и свои формы творчества.

Изобретение является лишь частным видом (техническим) творчества. Творчество — более широкое понятие, чем изобретение. Творческой является всякая деятельность, создающая нечто новое, оригинальное, что притом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства и т. д.

Но в каждой области творческая деятельность имеет наряду с общими и специфические черты. Так, творческий труд ученого, разрешающего какую-либо теоретическую проблему и совершающего какое-нибудь научное открытие, будучи схож с творческой работой изобретателя, имеет и свои особенности.

ТРУД УЧЕНОГО

Самой острой, наиболее дискутируемой проблемой психологии творчества, в частности научного, является вопрос о том, в какой мере оно труд. Многочисленные свидетельства ряда больших ученых на основе их собственного опыта неоднократно подчеркивали внезапность, с которой часто находится решение какой-нибудь проблемы.

Так, один из замечательнейших математиков прошлого столетия — А. Пуанкаре рассказывал, как крупнейшее свое открытие он сделал, входя в омнибус: в эту минуту его осенила мысль, внезапно принесшая разрешение задачи, над которой он прежде долго и безуспешно бился. Пуанкаре склонен поэтому приписывать центральную роль в научном творчестве интуиции, видению, внезапно озаряющему ум непроизвольному вдохновению.

Опираясь на подобные факты, разнообразные идеалистические теории творчества (Ф. В. Шеллинг, Н. Гартман, А. Бергсон, Э. Леруа) стремились изобразить творческую деятельность ученого не как труд, а как интуицию, своеобразное озарение, которое как дар дается избранным помимо всякого труда и нисходит на них независимо от усилий их воли.

Сам по себе тот факт, что величайшие открытия иногда совершаются внезапно, не подлежит сомнению. Но подлинное объяснение внезапного решения научной мыслью долго стоявших перед ней проблем заключается, конечно, не в том, в чем видят его теоретики творчества.

Прежде всего необходимо отметить, что эта внезапность решения задачи наблюдается и на вовсе не высоких уровнях интеллектуальной деятельности. Именно это обстоятельство побудило К. Бюлера выдвинуть так называемое «ага»-переживание, связанное с внезапно выступающим пониманием, как отличительную черту всякого мыслительного процесса. В. Кёлер отмечал такое же — с внезапным скачком — протекание процесса решения задачи обезьяной. Причины этого факта, очевидно, должны, хотя бы отчасти, носить довольно общий характер. Действительно, поскольку мыслительная деятельность совершается как решение определенной задачи, в этом процессе естественно и закономерно должна быть критическая точка: задача либо решена, либо не решена; именно наличие задачи и служит для выделения в мыслительном процессе критической точки, переход через которую представляет скачок.

Эта скачкообразность решения особенно бросается в глаза в некоторых задачах, в частности в задачах наглядно-действенного мышления, в которых решение достигается в пределах наглядной ситуации, не требуя добывания новых данных, а лишь иного соотнесения наличных, т. е. в тех случаях, когда решение задачи связано с переориентировкой, с тем, чтобы увидеть исходные данные в новом свете, в новом аспекте. В более сложных задачах эта переориентировка, раскрывающая новый аспект в исходных данных, является однако, не столько средством, приводящим к разрешению задачи, сколько результатом решения, найденного иными средствами.

Далее, этот внезапный интуитивный характер творческой научной работы часто выступает в тех задачах, где их гипотетическое решение очевиднее, чем пути или методы, к нему ведущие, когда результат, конечный пункт, к которому должна будет, по-видимому, прийти мысль, может быть предвосхищен, хотя пути, которые к нему могут привести, доказательно еще не ясны. Такие случаи в науке, как известно, бывают; достаточно в подтверждение привести теорему П. Ферма. К. Ф. Гаусс как-то даже заявил: «Мои результаты я имею уже давно, я только не знаю, как я к ним приду». Усмотрение такого результата представляется интуитивным актом. Оно в известном смысле и является таковым, поскольку результат сначала выступает в виде некоей антиципации, предвосхищения итога мыслительной работы, которая еще должна быть произведена. Там же, где имеется разработанная методика, техника мышления, там мыслительная деятельность ученого, идущего от одного результата к другому, представляется обычной систематической работой.

Наконец, бывает, несомненно, и так, что решение научной задачи, доказательное и обоснованное, достигается вдруг, внезапно, как будто без всяких усилий, в результате неожиданного просветления, после того как долгая, упорная работа мысли над этой проблемой не дала осязательных результатов. Однако в этих

случаях по большей части истинное положение дела заключается не в том, что решение дал тот миг, или момент, когда внезапно оно представилось уму, а *не* предшествующая ему работа мысли; этот момент дал решение *после* длительной предшествующей работы мысли и в *результате* ее. Счастливый миг, приносящий решение задачи, — это по большей части час жатвы тех плодов, которые взошли в результате всего предшествующего труда.

Г. Л. Ф. Гельмгольц, в научном творчестве которого неоднократно имели место случаи счастливого прозрения, так описывает свой творческий опыт: «Так как я довольно часто попадал в неприятное положение, когда я должен был дожидаться благоприятных проблесков, осенений (Einfalle) мысли, то я накопил известный опыт в отношении того, когда и где они ко мне приходили, опыт, который, может быть, окажется полезным и другим. Они вкрадываются в круг мыслей часто совершенно незаметно, вначале не сознаешь их значения. Иногда случай помогает узнать, когда и при каких обстоятельствах они появились, потому что они обычно появляются, сам не знаешь откуда. Иногда они неожиданно появляются без всякого напряжения — как вдохновение. Насколько могу судить, они никогда не появлялись, когда мозг был утомлен, и не у письменного стола. Я должен был сперва рассмотреть мою проблему со всех сторон так, чтобы все возможные усложнения и вариации я мог пробежать в уме, притом свободно, без записей. Довести до такого положения без большой работы большей частью невозможно. После того как вызванное этой работой утомление исчезло, должен был наступить час абсолютной физической свежести и спокойного, приятного самочувствия, прежде чем появлялись эти счастливые проблески. Часто — как об этом говорится в стихотворении Гёте, как это отметил однажды Гаусс — они появляются по утрам при пробуждении. Особенно охотно, однако, они являлись при постепенном подъеме на лесистые горы при солнечной погоде»[1].

Из этих наблюдений Гельмгольца явствует, что момент внезапного разрешения задачи, когда без усилий вдруг осеняет счастливая мысль, следует обычно за длительной большой работой, без которой он был бы невозможен. При этом необходимо было так овладеть проблемой, чтобы не нуждаться уже ни в каких записях, ни в каких материалах, не освоенных мыслью; работа мысли над задачей должна была настолько продвинуться, чтобы можно было легко, свободно «пробежать в уме» всевозможные ее усложнения и вариации. К тому времени, когда это достигнуто, часто наступает столь значительное утомление, что приходится работу оборвать. В таком случае ближайший момент полной физической и духовной свежести сразу приносит решение. Обрывистое, скачкообразное течение процесса обусловлено, таким образом, тем, что наступающая вследствие напряженной работы усталость отодвигает решение на какой-то последующий момент. Такое течение процесса бывает помимо того обусловлено и тем, что в ходе работы приходится прорабатывать одну частность (вариации, усложнение) за другой, поочередно углубляясь в каждую из них; для того чтобы сформулировать подготовленное этой работой решение, нужно несколько отойти, чтобы можно было окинуть единым взором целое. Нужно также учесть и то, что внезапно открывающееся решение — это обычно не окончательное разрешение вопроса, а его антиципация — гипотеза, которая превращается в действительное решение в

---

[1] *Helmholtz H.* Vorträge und Reden, Erinnerungen. Braunschweig, 1890.

ходе последующей проверки и доказательства. Но решение зародилось в момент, который, естественно, выделяется из всего предыдущего и последующего, как насыщенный большим эмоциональным напряжением; исследователь бывает склонен в своем воспоминании отнести к этому моменту и все, что в действительности дала работа.

Наконец, и в теоретической работе ученого нельзя вовсе исключить роль случая, внезапного удачного сопоставления. И здесь нужно, однако, как и при изобретении, уметь его использовать; для этого тоже необходима большая предварительная работа.

В итоге вдохновение в научной работе, ведущей к большим открытиям, конечно, не только возможно, но часто и необходимо для того, чтобы создать что-нибудь значительное; но оно не противостоит внешне труду, работе как независимый от нее дар; по большей части оно — итоговый момент особого подъема, сосредоточения всех духовных и физических сил. Творческая деятельность ученого — это творческий труд.

ТРУД ХУДОЖНИКА

Свой специфический характер имеет и художественное творчество — работа писателя, поэта, художника, музыканта. Несмотря на все представления о вдохновении, внезапном наитии и т. д., особенно распространенные именно по отношению к художественному творчеству, можно сказать, что и художественное творчество прежде всего большой, напряженный, сосредоточенный и часто кропотливый труд.

Реализация замысла художника предполагает обычно более или менее длительное собирание и впитывание или вбирание в себя многообразных впечатлений. <...>

Иногда этот материал собирается «впрок», иногда это специальная работа по собиранию материалов для осуществления определенного замысла. Достаточно напомнить, как А. С. Пушкин работал над «Борисом Годуновым», Л. Н. Толстой — над замыслом «Декабристы» или, если говорить о современниках, Ю. Н. Тынянов — над романом «Пушкин».

Очень яркий пример накапливания материала впрок описывает А. П. Чехов: «Вижу вот облако, похожее на рояль. Думаю: надо будет упомянуть где-нибудь в рассказе, что плыло облако, похожее на рояль. Пахнет гелиотропом. Скорее мотаю на ус: приторный запах, вдовий цвет, упомянуть при описании летнего вечера. Ловлю себя и вас на каждой фразе, на каждом слове и спешу скорей запереть все эти фразы и слова в свою литературную кладовую: авось пригодится!»[1]

При накоплении материалов, собираемых впрок, они либо просто впитываются и как бы отлеживаются и зреют, либо же специально фиксируются (зарисовки художников, которые используются при случае, записные книжки А. П. Чехова). Иногда от наблюдения художник переходит даже к прямому экспериментированию. <...>

На основе наблюдения и отчасти своеобразного экспериментирования происходит и процесс обобщения. Художник должен выявить общее, но в форме не

---

[1] *Чехов А. П.* Чайка // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1978. Т. 13. С. 29.

понятия, а образа, и притом такого, в котором в единстве с общим сохранена была бы и индивидуальность[1].

Образ, в котором утрачена индивидуальность, был бы мертвенной схемой, а не живым художественным образом. Но образ, в котором представлено только индивидуальное в его случайной единичности, лишен всякого значения. Чтобы быть значимым, художественный образ должен в индивидуальном, единичном отобразить общее типичное, в образе отразить замысел, идею. <...>

Для того чтобы подчинить образ замыслу, идее и композиции художественного произведения, необходимо преобразовать те впечатления, которые доставляет художнику внимательное наблюдение. Здесь вступает в свои права творческое воображение художника с многообразными, в процессе творчества вырабатывающимися приемами и способами преобразования (см. главу о воображении).

Это включение воображения на одном из этапов художественного творчества означает лишь, что на этом этапе обычно его роль выступает особенно отчетливо в относительной самостоятельности. Но, конечно, уже в восприятии художника действительность выступает преображенной. И только потому, что художник преображенной ее воспринимает, открывая в ней новые, не банальные и вместе с тем существенные черты, которые не схватывает привыкший к обыденному повседневному и часто случайному взор художественно невосприимчивого наблюдателя, он и в состоянии такой ее изобразить.

Защищая со свойственной ему страстностью и полемическим задором мысль о роли художественного восприятия действительности в творчестве художника, Л. Н. Толстой, высказывая в «Анне Карениной» от имени художника Михайлова, очевидно, свой взгляд на искусство, противопоставил это художественное восприятие технике. «Он часто слышал это слово “техника” и решительно не понимал, что такое под этим разумели. Он знал, что под этим словом разумели механическую способность писать и рисовать, совершенно независимую от содержания. Часто он замечал, как и в настоящей похвале, что технику противополагали внутреннему достоинству, как будто можно было написать хорошо то, что было дурно. Он знал, что надо было много внимания и осторожности для того, чтобы, снимая покров, не повредить самого произведения, и для того, чтобы снять все покровы; но искусство писать — техники тут никакой не было. Если бы малому ребенку или его кухарке также открылось то, что он видел, то и она сумела бы вылущить то, что она видит. А самый опытный и искусный живописец-техник одною механическою способностью не мог бы написать ничего, если бы ему не открылись прежде границы содержания»[2].

Нужно сказать, что если действительно не существует техники как «механической» способности писать и рисовать совершенно независимо от содержания, то все же и техника, хотя, конечно, не «механическая» и не «независимая» от содержания, а не одно только художественное видение, необходима художнику. И не прав, конечно, Михайлов у Толстого, когда думает, что «если бы малому ребенку или его кухарке открылось то, что он видел, то и она сумела бы вылущить то, что она видит». Можно, пожалуй, даже утверждать, что само восприятие

---

[1] «Поэт, — сказал И. В. Гёте, — должен уметь схватить особенное и, поскольку оно содержит в себе нечто здравое, воплотить в нем общее» (цит. по: *Эккерман И. П.* Разговоры с Гёте. М.; Л., 1934. С. 284).

[2] *Толстой Л. Н.* Анна Каренина // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1905. Т. 19. С. 24.

художника как художественное восприятие не только проявляется, но и формируется в процессе художественного изображения воспринимаемого. Художник научается видеть, воспринимать действительность в соответствии с требованиями, исходящими от условий ее изображения. Поэтому в известном смысле можно сказать, что восприятие художника в своей художественной специфичности отчасти обусловлено техникой художественного изображения. В самом же изображении, в создании художественного произведения техника во всяком случае играет, конечно, не самодовлеющую, но существенную роль. <...>

Очень высоко ценил роль техники в области музыкального творчества, убедившись в ее значении на собственном опыте, Н. А. Римский-Корсаков. Он писал: «...Отсутствие гармонической и контрапунктической техники вскоре после сочинения “Псковитянки” сказалось остановкой моей сочинительской фантазии, в основу которой стали входить все те же заезженные мною приемы, и только развитие этой техники, к которой я обратился, дало возможность новым, живым струям влиться в мое творчество и развязало мне руки в дальнейшей сочинительской деятельности»[1].

У Римского-Корсакова, может быть, и проявляется тенденция к преувеличению роли техники, но в принципе его замечание правильно: само развитие творческого воображения обусловлено в какой-то мере техникой, и ее отсутствие или несовершенство, ее неадекватность творческим задачам художника-музыканта может сковать его воображение. Творческое развитие художника совершается часто в своеобразной диалектике творческих замыслов и техники: новые творческие замыслы для своего осуществления требуют иногда овладения новыми техническими средствами; овладение новыми техническими средствами создает новые творческие возможности, открывает простор для новых творческих замыслов, а новые творческие замыслы требуют дальнейшего развития и совершенствования техники и т. д.

Отчасти благодаря роли техники в создании художественного произведения художник, у которого в результате предшествующей более или менее кропотливой работы выработалась совершенная техника, может затем создать совершенное произведение искусства в коротком, интенсивном напряжении завершающего творческого подъема.

Вообще, утверждение о том, что художественное творчество предполагает упорный, напряженный, часто кропотливый труд, никак не исключает того, что сам процесс создания значительного художественного произведения, его оформление часто является относительно кратковременным актом величайшего напряжения и подъема всех духовных и физических сил. <...>

Только в моменты или периоды такой величайшей сосредоточенности, собранности и подъема можно создать что-то действительно значительное. Они-то обычно и переживаются как моменты вдохновения. Такие периоды наступают по большей части после более или менее продолжительной подготовительной работы и более или менее длительного периода, в течение которого брошенные когда-то семена исподволь зреют; сами же они неизбежно непродолжительны. Они приносят озаренное пламенем особенно интенсивного переживания завершение и осуществление тому, что раньше сплошь и рядом более или менее долго подготовлялось и зрело.

---

[1] *Римский-Корсаков Н. А.* Летопись моей музыкальной жизни. М., 1935. С. 107.

В тех случаях, когда автору его композиционный замысел удается, художественное произведение оказывается таким завершенным и совершенным целым — как бы самостоятельным миром, в котором каждое действующее лицо определяется из своих взаимоотношений с другими действующими лицами того же художественного произведения, внутри него, независимо от каких-либо квалификаций, которые делались бы автором от себя со стороны, извне по отношению к художественному произведению.

Если при этом внутренняя логика характера раскрывается уже в исходных ситуациях, дальнейшее развитие действия может приобрести такую внутреннюю необходимость, что самим художником его творение будет восприниматься как нечто от него независимое. Именно так нередко воспринимают свои творения крупнейшие художники. В ответ на сделанный как-то упрек, что он слишком жестоко поступил с Анной Карениной, заставив ее покончить жизнь под поездом, Л. Н. Толстой сказал: «Это мнение напоминает мне случай, бывший с Пушкиным. Однажды он сказал кому-то из своих приятелей: “Представь, какую штуку удрала со мной Татьяна. Она — замуж вышла! Этого я никак не ожидал от нее”. То же самое и я могу сказать про Анну Каренину. Вообще герои и героини мои делают иногда такие штуки, каких я не желал бы; они делают то, что должны делать в действительной жизни и как бывает в действительной жизни, а не то, что мне хочется»[1]. <…>

Так действующие лица художественного произведения в силу внутренней необходимости, с которой развивается действие и раскрывается их характер, живут своей собственной жизнью, которая и самим художником воспринимается как независимая от него. С таким восприятием объективности, подлинности созданного художником мира естественно сочетается реальность и интенсивность чувств художника по отношению к действующим лицам, живущим в его творениях. Имеется немало свидетельств того, как ярки иногда бывают эти чувства.

Различные города Франции были для О. де Бальзака прежде всего местом жительства того или иного из его героев. Отправляясь в Гренобль, Бальзак сказал как-то: «Я буду в Гренобле, где живет Бенасси», а уезжая в Алансон, заявил: «Я еду в Алансон, где живет госпожа Кармон». П. И. Чайковский, закончив (в Италии) «Пиковую даму», переехал в другой город, так как не пожелал дольше жить в том городе, где умер Герман. «По окончании одного из своих произведений с печальным концом Ч. Диккенс писал: “С тех пор как я, кончив вторую часть, задумал то, что должно случиться в третьей части, я испытал столько горя и душевных волнений, как будто дело шло о взаправдашнем событии, я просыпался по этому поводу ночью; вчера, закончив повесть, я должен был не показываться из комнаты. Лицо мое распухло чуть не вдвое против нормальных размеров и было до смешного безобразно”». Биограф У. Теккерея рассказывает, что однажды при встрече с одним приятелем Теккерей мрачно сказал ему: «Сегодня я убил полковника Ньюкома», а затем в тот же день прочел ему ту главу из Ньюкомов, где описана смерть полковника. «Теккерей так волновался, читая, что закончил чтение едва внятным голосом. Теккерей также огорчен смертью Елены Пенденнис и плачет»[2].

Впитав в себя столько чувств своих творцов, произведения больших мастеров иногда порождают переживания более яркие, чем любое реальное событие.

«Помню, — пишет А. М. Горький, — “Простое сердце” Флобера я читал в Троицын день вечером, сидя на крыше сарая, куда залез, чтобы спрятаться от

---

[1] Толстовский ежегодник. М., 1912. С. 58.

[2] *Лапшин И. И.* Художественное творчество. Пг., 1922. С. 121.

празднично настроенных людей. Я был совершенно изумлен рассказом, точно оглох, ослеп, — шумный весенний праздник заслонила передо мной фигура обыкновеннейшей бабы, кухарки, которая не совершила никаких подвигов, никаких преступлений. Трудно было понять, почему простые, знакомые мне слова, уложенные человеком в рассказ о "неинтересной" жизни кухарки, — так взволновали меня. В этом был скрыт непостижимый фокус, и — я не выдумываю — несколько раз, машинально и как дикарь, я рассматривал страницы на свет, точно пытаясь найти между строк разгадку фокуса»[1]. Этот «фокус» заключался в мастерстве подлинного художественного творчества, которое, преображая воспринимаемое, отражает порой объективную реальность в более чистых и совершенных, более подлинных формах, чем это в состоянии сделать обыденное восприятие действительности.

Творчество, включаясь в труд, открывает новый аспект в проблеме деятельности в целом. В трудовой деятельности, направленной вообще на создание определенного объективного продукта, личность должна подчинить свободную игру своих порывов и сил внешней цели, продукту своего труда. В творческом труде, который создает нечто объективно значимое и вместе с тем новое, привнесенное личностью, оригинальное, т. е. носящее печать данной личности, объективная и личностная значимость деятельности могут максимально совпадать. В творческом труде находит себе простор игра творческих сил личности. Труд в какой-то мере включает в себя игру, не переставая быть трудом. Расщепленные моменты или стороны деятельности, превратившиеся в различные виды ее, снова, не сливаясь, образуют, переходя друг в друга, единое целое.

ИГРА

ПРИРОДА ИГРЫ

Игра — одно из замечательнейших явлений жизни, деятельность, как будто бесполезная и вместе с тем необходимая. Невольно чаруя и привлекая к себе как жизненное явление, игра оказалась весьма серьезной и трудной проблемой для научной мысли.

Различные исследователи и мыслители нагромождают одну теорию игры на другую — К. Гросс, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, К. Бюлер, З. Фрейд и другие. Каждая из них как будто отражает одно из проявлений многогранного, переливчатого явления игры, и ни одна, по-видимому, не охватывает подлинной ее сущности.

Что же такое игра — доступная ребенку и непостижимая для ученого?

Прежде всего игра, поскольку речь идет об играх человека и ребенка, — это осмысленная *деятельность*, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива.

Распространенное представление о том, что игра является лишь функционированием, порождается тем самим по себе бесспорным фактом, что игровое действие совершается не ради практического эффекта, который оно оказывает на обыгрываемый предмет. Все же человеческая игра — это никак не просто функционирование созревших в организме систем и не движение, которое совершается только потому, что внутри организма накопился излишек нерастрачен-

[1] *Горький М.* О литературе. М., 1973. С. 185.

ной энергии. Игра — это деятельность; это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности.

Игра индивида всегда теснейшим образом связана с той деятельностью, на которой основывается существование данного вида. У животных она связана с основными формами инстинктивной жизнедеятельности, посредством которых поддерживается их существование; у *человека «игра — дитя труда»*.

Эта связь игры с трудом ярко запечатлена в содержании игр: все они обычно воспроизводят те или иные виды практической неигровой деятельности[1].

Связанная с трудом игра, однако, никак не ограничена производственно-техническим содержанием трудовой деятельности и не сводима к подражанию производственно-техническим операциям. Существенным в труде как источнике игры является его общественная сущность, специфический характер трудовой деятельности, как деятельности, которая, вместо того чтобы, как жизнедеятельность животных, просто приспособляться к природе, изменяет ее. Игра связана с практикой, с воздействием на мир. *Игра человека — порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преображать действительность*. Впервые проявляясь в игре, эта самая всеобщая человеческая способность в игре впервые и формируется. В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры.

Теорию, согласно которой игра связана с трудом, развил у нас Г. В. Плеханов[2]. Игра, по Плеханову, является порождением труда, возникая как бы из подражания трудовым процессам. Но сам труд Плеханов понимает ограниченно, не во всей его социальной сущности, не как общественную практику, а как производственно-техническую деятельность. В результате правильное исходное положение о связи игры с трудом приводит к неадекватному представлению об игре как подражании производственно-техническим операциям. В действительности игра не ограничивается сферой производственно-технических процессов и, главное, суть ее не в удовольствии от подражания технически-производственной деятельности, а в потребности воздействия на мир, которая формируется у ребенка в игре на основе общественной практики взрослых.

Будучи связана с трудом, игра, однако, и отлична от него. Для того чтобы понять игру из соотношения ее с трудом, нужно взять ее и в единстве с трудом, и в отличии от него. И общность игры с трудом, и их различие выступают прежде всего в их мотивации.

Основное различие между игровой деятельностью и трудовой заключается не в каких-либо частных проявлениях, а в общем отношении к своей деятельности. Трудясь, человек делает не только то, в чем испытывает непосредственную потребность или непосредственный интерес; сплошь и рядом он делает то, что нужно или должно сделать, к чему принуждает его практическая необходимость или побуждают лежащие на нем обязанности, независимо от наличия непосредственного интереса или непосредственной потребности. Играющие в своей игровой деятельности непосредственно не зависят от того, что диктует практическая

---

[1] «Нет ни одной формы игры, — писал еще В. Вундт, — которая не имела бы своего образца в том или другом виде серьезного занятия, само собой разумеется, предшествующего ей во времени. Жизненная необходимость принуждала к труду, а в труде человек мало-помалу научался смотреть на употребление в дело своей силы, как на удовольствие» (*Wundt W.* Ethik. Berlin, 1886. S. 145).

[2] *Плеханов Г. В.* Письма без адреса: Письмо третье // Собр. соч.: В 20 т. М., 1924. Т. XIV.

необходимость или общественная обязанность. Врач, занятый своей трудовой деятельностью, лечит больного, потому что этого требуют его профессиональные или служебные обязанности; ребенок, играя во врача, «лечит» окружающих только потому, что это его привлекает. В игре выражается более непосредственное отношение к жизни, она исходит из непосредственных побуждений — непосредственных интересов и потребностей.

Эти непосредственные побуждения, конечно, по-своему опосредованы. Они исходят не из глубин будто бы замкнутого в себе развивающегося индивида; они рождаются из его контакта с миром и опосредованы всеми человеческими взаимоотношениями, в которые с самого начала включен ребенок. В процессе его духовного развития ему все шире раскрывается мир. Он видит многообразные действия окружающих его людей, и много прежде, чем окажется в состоянии овладеть лежащими в их основе знаниями и умениями, всей сложной техникой, обеспечивающих практическую эффективность действий, он уже по-своему переживает эти действия, и деятельность, в них проявляющаяся, полна для него непреодолимой привлекательности. Ребенку чуждо очень многое из того, что в действительности связано с ролью матери, но он не может не видеть, как вся забота, которою он окружен, исходит от нее и вся его жизнь от нее зависит, — и как же ребенку не хотеть быть таким всесильным существом, которое заботится, опекает, наказывает, милует? Он, конечно, не умеет лечить, как врач, ему неизвестны все секреты его латинской кухни, но ему отлично известно, что к словам врача особенно прислушиваются, что его особенно ждут, когда кто-нибудь в доме болен, ожидая от него помощи, облегчения и спасения, — так как ребенку не хотеть оказаться в положении человека, которого все, даже старшие, взрослые, слушаются, который может помочь, вылечить, избавить от боли, от страданий? Ребенок, конечно, не умеет управлять аэропланом, он не знает всей сложной техники этого дела, но как ему не знать в дни, когда вся страна чествует летчиков, совершивших полет на Северный полюс, что летчики — это люди, на которых сосредоточено всеобщее внимание, что они герои, что вся страна их чествует, — как ребенку не хотеть тоже быть таким героем и всеобщим любимцем? Ребенок живо чувствует привлекательность того, что связано с ролью, которую играют в жизни и родители, и врач, и летчик, и воин, защищающий родину, и управляющий поездом машинист. Из контакта с внешним миром у ребенка зарождаются многообразные внутренние побуждения, которые непосредственной для него привлекательностью стимулируют его к действию. Игровое действие — это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса, не ради его специфически утилитарного эффекта.

Первое положение, определяющее сущность игры, состоит в том, что *мотивы игры* заключаются не в утилитарном эффекте и вещном результате, которые обычно дает данное действие в практическом неигровом плане, но и не в самой деятельности безотносительно к ее результату, а в многообразных *переживаниях*, значимых для ребенка, вообще для играющего, *сторон действительности*. Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям. Но в неигровой деятельности значимость той или иной цели бывает очень опосредованной: в практической, деловой жизни человек может быть побужден к действию, прямая цель которого по своему собственному внутреннему содержанию лишена для индивида значимости в силу того, что посредством этого действия человек может обходным путем достичь

удовлетворения каких-то своих потребностей, не связанных непосредственно с внутренним содержанием данного действия.

Мотивы игровой деятельности отражают более непосредственное отношение личности к окружающему; значимость тех или иных ее сторон переживается в игровой деятельности на основании более непосредственного отношения к их собственному внутреннему содержанию. В игровой деятельности отпадает возможное в практической деятельности людей расхождение между мотивом и прямой целью действия субъекта. Игре чужда корыстная казуистика опосредований, в силу которых действие побуждается каким-нибудь побочным его результатом, вне прямого отношения к предмету, на который оно направлено. В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию. В этом основная особенность игровой деятельности и в этом ее основное очарование и лишь с очарованием высших форм творчества сравнимая прелесть.

С этой исходной особенностью игры в отношении ее мотивации связана основная ее особенность в способах игрового действования, или оперирования.

Для осуществления в практическом плане тех действий, которые ребенок переносит в игровой план, человечество выработало в процессе развития науки и техники необходимые для практической эффективности сложные способы их осуществления. Овладение этой техникой, для адекватного применения которой требуются обширные знания, составляет задачу учебной деятельности, включающей специальную профессиональную подготовку. Эта техника, недоступная ребенку, оказывается по самому смыслу игры и не нужной для выполнения игрового действия, поскольку игровое действие не стремится к вещному результату и к утилитарному эффекту. Этим определяется *вторая — характерная — особенность игры*; игровое действие реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не будучи связанным в осуществлении вытекающих из них целей теми средствами или способами действия, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. В игровой деятельности действия являются скорее *выразительными* и *семантическими* актами, чем оперативными приемами. Они должны скорее выразить заключенный в побуждении, в мотиве смысл действия, отношение его к цели, чем реализовать эту цель в виде вещного результата. Такова функция, назначение игрового действия. В соответствии с этой функцией действия в игровом плане при его выполнении сохраняется то, что существенно для этой его функции, и отбрасывается то, что для нее несущественно. Игровые действия сообразуются лишь с теми предметными условиями, которые определяются мотивом и целью действий, и могут не сообразоваться с теми, от учета которых зависит вещный результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит вместе с тем в соответствие и с возможностями ребенка. Именно в силу этой своей особенности *игра является деятельностью, в которой разрешается противоречие между быстрым ростом потребностей и запросов ребенка*, определяющим мотивацию его деятельности, и *ограниченностью его оперативных возможностей*. Игра — способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

Из исходной особенности игры, определяющей самый смысл ее, вытекает и то, что одни предметы могут в игровой деятельности замещаться другими (палка — лошадь, стул — автомобиль и т. д.). Поскольку в игре существен не предметно-

вещный, а предметно-человеческий аспект действия, не абстрактные свойства предмета, как «вещи в себе», а отношение человека к предмету и соответственно предмета к человеку, изменяется роль, функция предмета в действии. В соответствии с этим изменяются и требования, предъявляемые к предмету. Для того чтобы функционировать в игровом действии, предметы должны удовлетворять тем условиям, которые существенны для *игрового* действия и к числу которых помимо основного условия — подчинения смыслу игрового действия — присоединяется доступность для ребенка оперирования данным предметом, и эти предметы могут не удовлетворять всем прочим условиям, для игрового действия не существенным. Отсюда следующая, внешне наиболее бросающаяся в глаза черта игры, в действительности производная от вышеуказанных внутренних особенностей игровой деятельности, — возможность, являющаяся для ребенка и необходимостью, замещать в пределах, определяемых смыслом игры, предметы, функционирующие в соответствующем неигровом практическом действии, другими, способными служить для выполнения игрового действия. В процессе игрового действия эти предметы приобретают значение, определяемое функцией, которую они в игровом действии выполняют. В результате эти особенности игры обусловливают возможность ее перехода в воображаемую ситуацию. Эта возможность реализуется, когда ребенок оказывается в состоянии мысленно, в воображении, преобразовать действительное. Начальные, зачаточные формы игры не заключают в себе еще этого перехода в воображаемую ситуацию. Когда ребенок, которому впервые удалось самому открыть дверь, снова и снова ее открывает, он не создает воображаемой ситуации; он остается в пределах реального, и тем не менее он играет. Но игра в более специфическом смысле этого слова начинается с мысленного преобразования реальной ситуации в воображаемую. Способность перейти в воображаемый план и в нем строить действие, будучи предпосылкой игры (в ее развитых специфических формах), является вместе с тем и ее результатом. Необходимая для развертывания игры, она в игре и формируется.

Игра взрослого человека и ребенка, связанная с деятельностью воображения, выражает тенденцию, потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой способности, отображая, преображать действительность, заключается основное значение игры.

Значит ли это, что игра, переходя в воображаемую ситуацию, является отходом от реальности? И да, и нет. В игре есть отлет от действительности, но есть и проникновение в нее. Поэтому в ней нет ухода, нет бегства от действительности в будто бы особый, мнимый, фиктивный, нереальный мир. Все, чем игра живет и что она воплощает в действии, она черпает из действительности. Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности, с тем чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие. В игре не реально только то, что для нее не существенно; в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счет играющий не питает обычно никаких иллюзий; но все, что в ней существенно, — в ней подлинно реально: реальны, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальны и вопросы, которые решаются.

Например, в состязательных, спортивных играх вопросы о том, кто сообразительнее, сильнее, — это реальные вопросы о реальных свойствах играющих, которые в игре получают свое решение, вызывая подлинные чувства соперничества, успеха, неудачи, торжества.

Вопрос о подлинности чувств, желаний, замыслов в игре вызывает естественное сомнение: не являются ли они чувствами, желаниями, замыслами той роли, которую разыгрывает играющий, а не его собственными, и не являются ли они в таком случае для него воображаемыми, а не реальными, подлинными его чувствами? Чувства, желания, замыслы той роли, которую выполняет играющий, — это его чувства, желания и замыслы, поскольку роль, в которую он воплотился, — это он сам в новых, воображаемых условиях. Воображаемы только условия, в которые он себя мысленно ставит, но чувства, которые он в этих воображаемых условиях испытывает, — это *подлинные* чувства, которые он *действительно* испытывает[1].

Это, конечно, никак не значит, что играющему доступны только его собственные чувства. Как только он «войдет в роль», ему откроются не только чувства его роли, которые станут его собственными чувствами, но и чувства партнеров, объединенных с ним единством действия и воздействия.

Когда ребенок играет ту или иную роль, он не просто фиктивно переносится в чужую личность; принимая на себя роль и входя в нее, он расширяет, обогащает, углубляет свою собственную личность. На этом отношении личности ребенка к его роли основывается значение игры для развития не только воображения, мышления, воли, но и личности ребенка в целом.

В жизни вообще, не только в игре, роль, которую личность на себя принимает, функции, которые она в силу этого выполняет, совокупность отношений, в которые она таким образом включается, накладывают существенный отпечаток на самую личность, на весь ее внутренний облик.

Как известно, само слово «личность» (по-латыни persona), заимствованное римлянами у этрусков, первоначально означало «роль» (и до того — маску актера); римлянами оно употреблялось для обозначения общественной функции лица (persona patris, regis, accusatoris). Переход этого слова на обозначение личности в современном смысле этого слова отражает общественную практику, которая судит о личности по тому, как она выполняет свои общественные функции, как она справляется с ролью, возложенной на нее жизнью. Личность и ее роль в жизни теснейшим образом взаимосвязаны; и в игре через роли, которые ребенок на себя принимает, формируется и развивается его личность, он сам.

ТЕОРИИ ИГРЫ

Проблема игры издавна привлекала к себе внимание исследователей. Особой известностью пользуется теория К. Гросса. Гросс усматривает сущность игры в том, что она служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности. В этом, по Гроссу, основное значение детской игры; у взрослых к этому присоединяется игра как дополнение к жизненной действительности и как отдых.

Основное достоинство этой теории, которое завоевало ей особую популярность, заключается в том, что она связывает игру с развитием и ищет смысл ее в той роли, которую она в развитии выполняет. Основным недостатком этой теории является то, что она указывает лишь «смысл» игры, а не ее источник, не вскрывает причин, вызывающих игру, мотивов, побуждающих играть. Объяснение игры, исходящее лишь из результата, к которому она приводит, превращаемого в цель, на которую она направлена, принимает у Гросса сугубо телеологический характер, телеология в ней устраняет причинность. Поскольку же Гросс пытается указать источники игры, он, объясняя игры человека так же, как игры животных,

---

[1] Такова, по-видимому, основная мысль К. С. Станиславского применительно к роли, которую играет на сцене актер.

ошибочно сводит их целиком к биологическому фактору, к инстинкту. Раскрывая значение игры для развития, теория Гросса по существу своему антиисторична.

В теории игры, сформулированной Г. Спенсером, который в свою очередь развил мысль Ф. Шиллера, усматривается источник игры в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре. Но наличие запаса неизрасходованных сил не может объяснить направления, в котором они расходуются, того, почему они выливаются именно в игру, а не в какую-нибудь другую деятельность; к тому же играет и утомленный человек, переходя к игре как к отдыху. Трактовка игры как расходования или реализации накопившихся сил является формалистской, поскольку берет динамический аспект игры в отрыве от ее содержания. Именно поэтому подобная теория не в состоянии объяснить игры.

Стремясь раскрыть мотивы игры, К. Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия (т. е. удовольствия от самого действования, независимо от результата) как основного мотива игры. Опять-таки не подлежит сомнению, что здесь верно подмечены некоторые особенности игры: в ней важен не практический результат действия в смысле воздействия на предмет, а сама деятельность; игра не обязанность, а удовольствие. И опять-таки не подлежит сомнению, что такая теория в целом неудовлетворительна. Теория игры как деятельности, порождаемой удовольствием, является частным выражением гедонической теории деятельности, т. е. теории, которая считает, что деятельность человека регулируется принципом удовольствия или наслаждения, и страдает тем же общим недостатком, что и эта последняя. Мотивы человеческой деятельности так же многообразны, как и она сама; та или иная эмоциональная окраска является лишь отражением и производной стороной подлинной реальной мотивации. Так же как динамическая теория Шиллера — Спенсера, и эта гедоническая теория упускает из виду реальное содержание действия, в котором заключен его подлинный мотив, отражающийся в той или иной эмоционально-аффективной окраске. Признавая определяющим для игры фактором функциональное удовольствие, или удовольствие от функционирования, эта теория видит в игре лишь функциональное отправление организма. Такое понимание игры, будучи принципиально неправильным, фактически неудовлетворительно, потому что оно могло бы быть применимо во всяком случае лишь к самым ранним «функциональным» играм и неизбежно исключает более высокие ее формы.

Наконец, фрейдистские теории игры видят в ней реализацию вытесненных из жизни желаний, поскольку в игре часто разыгрывается и переживается то, что не удается реализовать в жизни. Адлеровское понимание игры исходит из того, что в игре проявляется неполноценность субъекта, бегущего от жизни, с которой он не в силах совладать. Таким образом, круг замыкается: из проявления творческой активности, воплощающей красоту и очарование жизни, игра превращается в свалку для того, что из жизни вытеснено; из продукта и фактора развития она становится выражением недостаточности и неполноценности, из подготовки к жизни она превращается в бегство от нее.

В нашей литературе попытки дать свою теорию игры сделали Д. Н. Узнадзе и Л. С. Выготский[1].

Выготский и его ученики считают исходным, определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам.

Переход действия в воображаемую ситуацию действительно характерен для развития специфических форм игры. Однако создание мнимой ситуации и перенос значений не могут быть положены в основу понимания игры.

Основные недостатки этой трактовки игры таковы. 1. Она сосредоточивается на структуре игровой ситуации, не вскрывая источников игры. Перенос значений, переход в мнимую

---

[1] В своей монографии «Психология игры» (М., 1978) ученик Л. С. Выготского Д. Б. Эльконин полностью приводит эти возражения С. Л. Рубинштейна против теории игры, развиваемой Л. С. Выготским, и затем комментирует их следующим образом: «Все эти критические замечания, хотя, как нам кажется, и не во всем справедливые, должны быть приняты во внимание при разработке проблем психологии детской игры» (с. 148). *(Примеч. сост.)*

ситуацию не является источником игры. Попытка истолковать переход от реальной ситуации к мнимой как источник игры могла бы быть понята лишь как отклик психоаналитической теории игры. 2. Интерпретация игровой ситуации как возникающей в результате переноса значения и тем более попытка вывести игру из потребности играть значениями является сугубо интеллектуалистической. 3. Превращая хотя и существенный для высоких форм игры, но производный факт действования в мнимой, т. е. воображаемой, ситуации в исходный и потому обязательный для всякой игры, эта теория, неправомерно суживая понятие игры, произвольно исключает из нее те ранние формы игры, в которых ребенок, не создавая никакой мнимой ситуации, разыгрывает какое-нибудь действие, непосредственно извлеченное из реальной ситуации (открывание и закрывание двери, укладывание спать и т. п.). Исключая такие ранние формы игры, эта теория не позволяет описать игру в ее развитии.

Д. Н. Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни функций действования. Снова, как в теории игры от избытка сил, игра выступает как плюс, а не как минус. Она представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни. Это прекрасно, но серьезный дефект этой теории в том, что она рассматривает игру как действие изнутри созревших функций, как отправление организма, а не деятельность, рождающуюся во взаимоотношениях с окружающим миром. Игра превращается, таким образом, в формальную активность, не связанную с тем конкретным содержанием, которым она как-то внешне наполняется. Такое объяснение «сущности» игры не может объяснить реальной игры в ее конкретных проявлениях.

РАЗВИТИЕ ИГР РЕБЕНКА

Игра теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период ее особенно интенсивного развития — в детстве — она приобретает особое значение.

В ранние, дошкольные годы жизни ребенка игра является тем видом деятельности, в которой формируется его личность. Игра — первая деятельность, которой принадлежит особенно значительная роль в развитии личности, в формировании ее свойств и обогащении ее внутреннего содержания.

В процессе развития обычно личную значимость и привлекательность приобретают прежде всего те действия и те проявления личности, которые, став доступными, еще не стали повседневными. То, что ребенку впервые удалось сделать, будь то открытие двери, поворачивание ручки, поскольку это для него достижение, какая-то удача, приобретает значимость, привлекательность, в силу которой действие переходит в игровой план: ребенок начинает раз за разом открывать и закрывать дверь, снова и снова повертывать ручку не потому, что сейчас практически нужно открыть дверь, а потому, что это действие бессознательно радует его как выражение его достижений, его успехов, его развития; действия уже привычные, повседневные утрачивают интерес и перестают быть темой игры. *Именно новые*, только *народившиеся* и еще не укрепившиеся как нечто привычное *приобретения* развития по преимуществу входят в игру.

Войдя в игру и раз за разом совершаясь в ней, соответствующие действия закрепляются; играя, ребенок все лучше овладевает ими: игра становится для него своеобразной школой жизни. Ребенок, конечно, не для того играет, чтобы приобрести подготовку к жизни, но он, играя, приобретает подготовку к жизни, потому что у него закономерно появляется потребность разыгрывать именно те действия, которые являются для него новоприобретенными, еще не ставшими привычными. В результате он в процессе игры развивается и получает подготовку к дальнейшей деятельности. Он играет потому, что развивается, и развивается потому, что играет. Игра — практика развития.

Различные формы серьезной деятельности взрослых служат образцами, которые воспроизводятся в игровой деятельности детей. Игры органически связаны со всей культурой народа; свое содержание они черпают из труда и быта окружающих. Бесчисленные примеры подтверждают это положение. Их очень много упоминается в литературе; на каждом шагу их доставляет и жизнь. <…> Игра подготовляет подрастающее поколение к продолжению дела старшего поколения, формируя, развивая в нем способности и качества, необходимые для той деятельности, которую им в будущем предстоит выполнять. Мы, однако, не скажем, что игра — это и есть подготовка к дальнейшей жизни, как если бы, играя, ребенок не жил, а только готовился к жизни в дальнейшем. В действительности лишь в жизни можно готовиться для жизни. Играя, ребенок живет жизнью, исполненной непосредственности, действенности и эмоциональности, а не готовится лишь к тому, чтобы в дальнейшем жить. Но именно потому, что, играя, он живет, он в игре и получает первую, совершенно специфическую подготовку к жизни. В игре проявляются и удовлетворяются первые человеческие потребности и интересы ребенка; проявляясь, они в ней вместе с тем и формируются. В игре формируются все стороны психики ребенка. <…>

В игре у ребенка формируется воображение, которое заключает в себе и отлет от действительности, и проникновение в нее. Способности к преобразованию действительности в образе и преобразованию ее в действии, ее изменению закладываются и подготовляются в игровом действии; в игре прокладывается путь от чувства к организованному действию и от действия к чувству; словом, в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности; в ролях, которые ребенок, играя, на себя принимает, расширяется, обогащается, углубляется сама личность ребенка. В игре в той или иной мере формируются свойства, необходимые для учения в школе, обусловливающие готовность к обучению.

Все же как будто всеми решенный вопрос о том, что игра в дошкольном возрасте является ведущей формой деятельности[1], должен быть оставлен открытым. Игра, несомненно, имеет наиболее существенное значение для формирования основных психических функций и процессов ребенка-дошкольника. Но является ли игровая деятельность основой его *образа жизни* и определяет ли она в конечном счете самый стержень личности ребенка как общественного существа? Вопреки общепринятой точке зрения, мы склонны, не отрицая, конечно, значения игры, искать определяющих для формирования личности как общественного существа компонентов его образа жизни и в неигровой повседневной бытовой деятельности ребенка, направленной на овладение правилами поведения и включения в жизнь коллектива. Как в преддошкольный период основным в развитии ребенка является овладение предметными действиями и речью, так в дошкольном возрасте основным является развитие поступка, регулируемого общественными нормами. Его формирование является основоположным приобретением или новообразованием дошкольного периода в развитии человека, что

---

[1] В настоящее время критический анализ концепции ведущей деятельности осуществляет А. В. Петровский. При этом он сочувственно цитирует, в частности, данные положения С. Л. Рубинштейна. см.: *Петровский А. В.* Развитие личности и проблема ведущей деятельности // Вопросы психологии. 1987. № 1. С. 24; Психология развивающейся личности / Под ред. А. В. Петровского. М., 1987. С. 56—57. *(Примеч. сост.)*

никак не исключает значения игры для формирования психики ребенка и обогащения его душевной жизни.

Игра является особенно спонтанным качеством ребенка, и вместе с тем вся она строится на взаимоотношениях ребенка со взрослыми. Взрослые, учитывая возможности ребенка, создают для него на основе своего труда такие формы существования, при которых игра может стать основным типом его деятельности; ребенок может печь пирожки из глины или песка, потому что мать печет для него другие, настоящие, съедобные.

Из общения со взрослыми ребенок черпает и мотивы своих игр. При этом, особенно сначала, существенная роль в развитии игр принадлежит подражанию действиям взрослых, окружающих ребенка.

Взрослые направляют игры ребенка так, чтобы они стали для него подготовкой к жизни, первой «школой» его ранних детских лет, средством его воспитания и обучения.

Но ребенок, конечно, играет *не для того*, чтобы подготовиться к жизни: игра становится для него подготовкой к жизни *потому*, что взрослые организуют ее так. Возможность так ее организовать обусловлена тем, что в игру, как мы уже видели, естественно, закономерно входит прежде всего новое, нарождающееся и еще не ставшее привычным, — развивающееся.

На разных этапах развития детям свойственны разные игры — в закономерном соответствии с общим характером данного этапа. Участвуя в развитии ребенка, игра сама развивается. <…>

Впоследствии игра, особенно у взрослых, отделившись от неигровой деятельности и осложняясь в своем сюжетном содержании, вовсе уходит на подмостки, в театр, на эстраду, на сцену, отделяясь от жизни рампой, и принимает новые специфические формы и черты. При этом сложность сюжетного содержания и, главное, совершенство, которого требует на более высоких уровнях развития его воплощение в действии, придают игре особый характер. Игра становится искусством. Это искусство требует большой особой работы над собой. Искусство становится специальностью, профессией. Игра здесь переходит в труд. Играющим, действующим в игре-искусстве актером являются лишь немногие люди; среди взрослых только они сохраняют за собой, поднимая ее на новую ступень, ту привилегию, которой в детстве пользуется каждый, — принимать на себя всевозможные доступные воображению роли и воплощать в своей собственной деятельности их многоликую жизнь; остальные участвуют в игре в качестве зрителей, переживая, но не действуя; не действием, а мечтой они входят в ту или иную роль, что тоже требует более или менее высокого уровня развития.

Внутренний характер и результаты совершающегося в процессе игры развития зависят от того, какое содержание приобретает игра, отражая окружающую ребенка жизнь взрослых.

Играет, как известно, и взрослый (шахматы, различные спортивные и другие игры). Игра и у него исходит из потребностей и интересов и служит развитию определенных способностей или сторон его личности. Но в жизни взрослого игра занимает уже иное место и приобретает иные формы. Некоторые мотивы, которые в детстве включены в игру, продолжают у взрослого жить в искусстве. И способность человека отдаваться ему и переживать его во всей непосредственной действенной эмоциональности остается проявлением и доказательством его неувядающей молодости.

УЧЕНИЕ

ПРИРОДА УЧЕНИЯ И ТРУД

В процессе исторического развития формы труда, все совершенствуясь, вместе с тем и усложнялись. В силу этого все менее возможным становилось овладение необходимыми для трудовой деятельности знаниями и навыками в процессе самой деятельности. Поэтому в целях подготовки к дальнейшей собственно производственной трудовой деятельности стало необходимым выделение в качестве особого вида учения учебного труда по освоению обобщенных результатов предшествующего труда других людей. Человечество выделило для этого особый период в жизни подрастающего человека и создало для него такие специальные формы существования, при которых учение является основной деятельностью: «годы мастерства» предваряются «годами учебы», говоря словами И. В. Гёте.

Учение, которое в последовательной смене основных типов деятельности, совершающейся в течение жизни каждого человека, следует за игрой и предваряет труд, существенно отличается от игры и сближается с трудом по общей установке: в учении, как и в труде, нужно выполнять *задания* — готовить *уроки*, соблюдать *дисциплину*; учебная работа строится на обязанностях. Общая установка личности в учении уже не игровая, а трудовая.

Основная цель учения, применительно к которой приноравливается вся его общественная организация, заключается в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности; основное средство — освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества; осваивая итоги прошлого общественного труда, человек подготовляется к собственной трудовой деятельности. Этот процесс учения протекает не стихийно, не самотеком. Учение является стороной социального по своему существу процесса обучения — двустороннего процесса передачи и усвоения знаний. Оно осуществляется под руководством учителя и направляется на развитие творческих возможностей учащегося.

Включая учение как сторону в обучение, мы рассматриваем процесс обучения как единый процесс, включающий и учителя, и ученика, объединенных определенными взаимоотношениями, вместо того чтобы разрывать и противопоставлять учение и обучение, как это неоднократно делалось. Вместе с тем, выделяя все же учение как особую сторону процесса, мы подчеркиваем активность учащегося. Процесс обучения в целом включает взаимодействие ученика и учителя; учение не пассивное восприятие, как бы приемка передаваемых учителем знаний, а их освоение.

Учение в этом специфическом смысле слова является своеобразным производным видом деятельности, в которой цель сдвинута или смещена по сравнению с деятельностью, для которой она служит подготовкой. То, что в этой последней является лишь предпосылкой, средством, способом ее осуществления, в учении выступает как цель. С этим смещением цели неизбежно связаны и сдвиг, и изменения мотивов. В действительности, однако, далеко не все, чему научается человек, он приобретает в результате учения в этом специфическом смысле слова — учебы или учебного процесса как особой деятельности, направленной на овладение определенными знаниями и умениями как на ее прямую цель. Например,

ребенок первоначально овладевает речью, *пользуясь* ею в процессе *общения*, а не *изучая* ее в процессе *учения*. Овладение речью совершается у него в результате деятельности, направленной вовсе не на овладение ею, а на общение посредством речи. Такой процесс научения, при котором научение становится результатом деятельности, не будучи ее целью, может быть очень эффективным. Существуют, таким образом, *два вида учения* или, точнее, *два способа научения* и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями. Один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности. Научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении.

Как бы ни было велико значение специально выделенной учебной деятельности для овладения знаниями и умениями как техническими компонентами той или иной жизненной, профессиональной деятельности, подлинного мастерства, завершающего обучение какой-либо деятельности, человек достигает не просто обучаясь, а на основе предшествующего обучения, выполняя эту деятельность. Действие, выполненное раз как учебное действие, с целью научиться, т. е. овладеть способом выполнения данного действия, и внешне *то же* действие, выполненное не в учебном, а в деловом плане, с целью получить определенный результат, это психологически *разные* действия. В первом случае субъект сосредоточен главным образом на способах его выполнения, на его схеме, во втором — на результате; в последнем случае необходимо учесть дополнительные обстоятельства, не существенные или не столь существенные в первом; различна в обоих случаях мера ответственности и в связи с этим общая установка личности. По сравнению с учебным действием, целью которого является лишь овладение способами его выполнения, действие, цель которого — предметный результат, предъявляет дополнительные требования, и выполнение его, не ставя цели научиться, дает в этом отношении дополнительный эффект. В свою очередь учебное действие имеет свои преимущества.

Правильно определить, когда и как должен быть использован каждый из этих способов научения, — одна из существенных, еще недостаточно осознанных и разработанных проблем дидактики и методики.

Поскольку учение заключается в освоении знаний и умений, выработавшихся в результате исторического развития, естественно и неизбежно встает вопрос о взаимоотношениях пути и последовательности учения и пути исторического развития знания.

Поскольку учение должно быть подготовкой к дальнейшей деятельности, так же естественно и необходимо встает вопрос о взаимоотношении обучения и развития, об обучении как формирующем, т. е. образовательном, процессе.

УЧЕНИЕ И ПОЗНАНИЕ

По вопросу о взаимоотношении процесса учения и исторического процесса познания часто борются между собой две равно ошибочные точки зрения.

Первая из них может быть охарактеризована как теория тожества, или рекапитуляции. Она отожествляет путь учения с историческим путем познания, не

усматривая между ними никаких качественных различий и считая, что учение должно воспроизвести, рекапитулировать ход исторического развития познания. Эта общая установка определяет решение основных дидактических проблем. Эта в принципе порочная установка недоучитывает прежде всего того, что результаты пройденного пути познания открывают часто новые доступы к нему; поэтому, после того как он раз пройден, повторение его начальных этапов в том же виде и в той же последовательности противоречило бы тем результатам, к которым он привел. Недоучет этого обстоятельства означает антидиалектический, механический подход к самой истории познания. Это во-первых. Такая точка зрения принципиально не учитывает, во-вторых, возрастных особенностей и реальных возможностей ребенка, возможности и часто необходимости подвергнуть передаваемый учащимся материал специальной дидактической обработке. Это точка зрения абстрактного гносеологизма и социологизма в дидактике. Такая трактовка дидактики означает собственно ее отрицание.

Противоположная точка зрения, также находящая себе приверженцев среди педагогов, исходит из признания полной принципиальной независимости пути учения и процесса познания. Это точка зрения полной автократии дидактики, совершенной ее независимости по отношению к теории познания, в которой отражается развитие познания в его основных существенных закономерностях. С этой точки зрения, путь учения определяется в принципе независимо от пути познания. Основная задача дидактики — так обработать подаваемый учащемуся материал, чтобы он был возможно более доступен, доходчив, легок для усвоения. Эта задача решается сторонниками этой точки зрения установкой исходить из ребенка.

Эта точка зрения опирается либо на отрыв дидактики от теории познания, либо на прагматическую теорию познания, которая, основывая познание на личном опыте, отрывает его от исторического развития общественного познания. Как автократия дидактики, оторванной от теории познания, так и центрирование познания на личном опыте, в отрыве от общественного опыта, и на индивидуальном развитии познания, в отрыве от его исторического развития, естественно сочетается с педоцентризмом. Это опять-таки порочная позиция. Она приводит к позициям натуралистической психологии и педагогики. Ошибки этой точки зрения коренятся в разрыве логического и исторического.

По-настоящему правильным решением этого основного вопроса является признание *единства* (а не тожества) и *различия* (а не полной разнородности) пути учения и процесса познания. В целях обучения материал знания должен действительно подвергнуться специальной обработке. Определить общие принципы этой специальной обработки — дело дидактики. Она имеет *свои* задачи, не сводимые к простому воспроизведению истории науки или механическому повторению положений теории познания. Обрабатывая определенным образом учебный материал для наилучшего его усвоения, дидактика должна все же обеспечить *освоение* определенного *материала*, определенного *предмета*. Этот предмет имеет свою объективную логику, которая не может быть безнаказанно нарушена. Логическое, которое выделяется в процессе исторического развития познания, и образует то общее, что объединяет и историческое развитие познания, и процесс учения: в нем их единство. В ходе исторического развития познания для выявления этого логического был пройден определенный путь, отразивший логику предмета в зависимости от конкретных условий исторического развития;

в процессе обучения ребенок приводится к познанию логического, объективной логики предмета в соответствии с конкретными условиями его индивидуального, возрастного развития. Поэтому путь учения и путь познания при всем их единстве различны. Поэтому также определение путей обучения предполагает знание закономерностей развития ребенка, в частности его психического развития.

ОБУЧЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

В связи с этим выдвигается второй вопрос — о взаимоотношении развития и обучения. Ребенок не развивается сначала и затем воспитывается и обучается, он развивается, обучаясь, и обучается, развиваясь.

Поэтому, в частности, распространенное в литературе понятие *готовности* ребенка к школьному *обучению* нуждается в уточнении. Включение в школьное обучение требует, конечно, известного уровня развития, который достигается ребенком в результате дошкольного воспитания.

Но школьное обучение не просто надстраивается лишь над уже созревшими функциями. Необходимые *для* школьного обучения данные получают дальнейшее развитие в процессе самого школьного обучения; необходимые *для* него, они *в* нем же формируются.

В частности, вопрос не может ставиться так, как он обычно ставился в функциональной психологии, будто сначала у ребенка созревают восприятие, память, внимание, мышление, и тогда над ними надстраивается и их использует обучение. В действительности здесь существует взаимосвязь. Тот или иной уровень восприятия, памяти, мышления детей является не столько предпосылкой, сколько результатом той конкретной познавательной учебной деятельности, в процессе которой они не только проявляются, но и формируются.

Из этого вытекает, что процесс обучения должен быть и процессом развития ребенка. Этого же требуют и основные цели обучения, заключающиеся в подготовке к будущей самостоятельной трудовой деятельности. Исходя из этого, делается вывод, что единственной задачей обучения является не сообщение ребенку определенных знаний, а лишь развитие у него определенных способностей: не важно, какой материал сообщить ребенку, важно лишь научить его наблюдать, мыслить и т. д. Так учит теория формального обучения, которая видит задачу образования не в том, чтобы учащийся освоил определенную сумму знаний, а в том, чтобы развить у него определенные способности, необходимые для того, чтобы их добывать.

В противовес этой точке зрения другие односторонне подчеркивают лишь освоение определенной суммы знаний как цель обучения. Это ложная антитеза. Конечно, обучая, нужно развивать ребенка, надо формировать его способности, следует воспитывать у него умение наблюдать, мыслить и т. д. Но, во-первых, сделать это можно только на определенном материале; во-вторых, будучи необходимым средством для развития способностей ребенка, овладение определенной системой знаний имеет и самостоятельное значение. Плодотворное включение человека в общественно организованный труд обязательно требует не только определенных способностей, но и определенных знаний, содержащих обобщенный результат предшествующего исторического развития познания. Считать, что стоит лишь развить у ребенка способность наблюдать, мыслить и т. д., и тогда он сам дойдет до всех необходимых ему знаний, — значит, в конечном счете стро-

ить знания на *личном* опыте независимо от опыта общественного, обобщенно отраженного в системе знания. В действительности овладение определенной системой знания, сложившейся в процессе исторического развития, является и средством, и целью, так же как развитие способностей является и целью, и средством. В реальном ходе обучения и развития происходит и одно, и другое — и освоение определенной системы знаний, и вместе с тем развитие способностей ребенка.

Развитие и формирование способностей общих в ходе общеобразовательной работы и специальных (музыкальных, художественных, изобразительных и т. д.) в ходе специального образования составляет одну из важнейших задач процесса обучения. Для изучения этого процесса сделано, однако, очень мало в силу господствовавших в традиционной психологии взглядов на природу способностей. Согласно этим взглядам, способности в ходе обучения будто не столько формируются, сколько лишь проявляются. В действительности же они не только проявляются, но и формируются, развиваются в ходе обучения. Их развитие является не только предпосылкой, но и результатом освоения системы знаний.

Таковы самые основные вопросы, от решения которых зависит общая трактовка учения. Основные закономерности этого процесса обучения — педагогического, а не психологического порядка. Мы поэтому лишь бегло их здесь коснулись, с тем чтобы, исходя из всех моментов, определяющих понимание учения в целом, перейти к характеристике — тоже краткой — основной психологической проблематики процесса учения.

В психологическом плане прежде всего встает вопрос о мотивах, побуждающих учиться, об отношении учащихся к учебе.

МОТИВЫ УЧЕНИЯ

О мотивах учения приходится специально говорить, поскольку учение выделяется как особый вид деятельности, для которой научение, овладение знаниями и навыками является не только результатом, но и целью. Основными мотивами сознательного учения, связанного с осознанием его задач, являются естественные стремления подготовиться к будущей деятельности и — поскольку учение — это собственно опосредованное, совершающееся через овладение накопленных человечеством знаний, познание мира, — интерес к знанию. Но наряду с этими основными мотивами в процессе учения фактически выступает, конечно, и ряд других, начиная с стремления испытать и выявить свои силы и способности: поскольку организация занятий включает публичную проверку знаний в классе, испытания — экзамены, учение легко может выступить для учащегося и как такая личная проблема. Вместе с тем, поскольку учение протекает как система заданий или уроков, задаваемых учителем, учение может выступить для учащегося как задача, в основном по своей мотивации сводящаяся к выполнению своих обязанностей перед учителем, перед школой и, далее, перед государством, которое вводит обязательное обучение и требует, чтобы будущие граждане его учились, либо перед родителями, поскольку они принимают к сердцу неуспехи и успехи ребенка в учебе, либо, наконец, на высших ступенях развития, и как обязательство перед самим собой — использовать для собственного самоусовершенствования предоставленные для этого возможности. Во всех этих последних случаях приобретение знаний в процессе учения превращается как бы в сред-

ство, в способ — или по крайней мере также в средство или способ — разрешения задач, которые, выходя за пределы учебной деятельности как таковой, преобразуют для учащегося внутренний смысл разрешаемых им в ходе учебы задач. На разных этапах развития иные мотивы оказываются — закономерно — наиболее эффективными побуждениями для активного включения подрастающего в учебу. Существенная задача педагога заключается в том, чтобы найти на каждом этапе развития наиболее адекватные для учащегося мотивы, соответственно преобразуя и переосмысляя задачу, которую он ставит перед ним. Сознательность учения предполагает, во-первых, осознание *оснований* и смыслового содержания осваиваемых в процессе учения положений, в противоположность формальному, механическому заучиванию пустых формул и необоснованных положений: она существенно проявляется также в *мотивах* учения, в *отношении* учащегося к учению и тому, чему он обучается. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно сделать поставленные в ходе учебной деятельности задачи не только *понятными*, но и внутренне *принятыми* им, т. е. чтобы они приобрели *значимость* для учащегося и нашли, таким образом, отклик и опорную точку в его переживании.

Уровень сознательности существенно определяется тем, насколько личностно значимым для учащегося оказывается то, что объективно, общественно значимо. Не подлежит сомнению, что, с одной стороны, предполагая понимание объективно значимого содержания науки, искусства и т. д., такое личностное отношение к объективно значимому в свою очередь существенно обусловливает его освоение и понимание.

Для того чтобы дети и вообще люди учились сколько-нибудь усердно и эффективно, у них должна быть какая-то заинтересованность в учебе или интерес к ней. Это может быть непосредственный интерес к учению и к предмету учебы; это может быть и в какой-то мере обычно бывает и опосредованный интерес к учебе, связанный с более или менее ясным сознанием того, что она дает.

В одних случаях этот опосредованный интерес носит характер чисто личной заинтересованности в тех преимуществах, которые может дать более высокий образовательный ценз. В других случаях на передний план выступают общественные мотивы. В одних случаях выступает на передний план непосредственный интерес к знанию, в других — желание учиться очень отчетливо опосредовано общественными мотивами, желанием вооружиться знаниями для дальнейшей общественно полезной деятельности, для того, чтобы строить социализм, и т. д. Сплошь и рядом непосредственный и опосредованный интересы к учению оказываются до такой степени взаимосвязанными, что очевидной становится невозможность чисто внешним образом их противопоставлять.

В качестве иллюстрации приводим ответы на вопрос о том, что побуждает школьников учиться, полученные при опросе учащихся ленинградских школ.

«Хочу ни от кого не зависеть» (VII класс).

«Хочу помочь своим родителям» (VII класс).

«Учусь, чтобы мне в будущем было интересно жить, чтобы я могла заниматься интересной профессией и мне было бы не скучно» (VIII класс).

«Учусь для того, чтобы приносить пользу другим, но и вместе с тем я буду приносить пользу и себе. Буду умнее, развитее. Да здравствует учеба!..» (VI класс).

«Если ничего не будешь знать, ничего не уметь делать, то незачем жить» (VIII класс). <...>

Наряду с этим нельзя, наконец, не отметить, что маленьких детей влечет сначала в школу не как таковой интерес к знаниям, а привлекательность нового для них строя школьной жизни, общество старших товарищей и т. п.

Мотивы, которые определяют преобладание интереса к тому или иному предмету, многообразны. В основном они сводятся к следующим.

1. Непосредственный интерес к самому содержанию предмета, к тому содержанию действительности, которое в нем отражается.

«Физика и химия привлекают меня, так как эти предметы раскрывают передо мной законы природы, строение окружающих меня предметов, машин и вообще всего непонятного в природе» (VII класс).

«Литературу и историю я люблю, потому что путем изучения этих дисциплин я сталкиваюсь с людьми, их жизнью, борьбой, мыслями» (VIII класс).

Этот интерес к самому предмету бывает в некоторых случаях настолько сильным и стойким, что учащийся оказывается в состоянии отделить самый предмет, его интересующий, от неинтересного его преподавания.

«Из предметов, преподаваемых в этом году, мне больше всего понравилась физика, особенно электричество, как бы убого оно у нас ни преподавалось» (VII класс).

2. Интерес вызывает характер той умственной деятельности, которой требует предмет.

«Больше всего привлекает математика, ее точность рассуждения» (VII класс).

«Всегда интересовался математикой, физикой и литературой и вообще предметами, требующими некоторой последовательности мысли» (X класс).

3. В некоторых случаях интерес вызывается или по крайней мере подкрепляется соответствием склонностям подростка, а также тем, что данные дисциплины хорошо ему даются.

«Имею способности к рисованию и потому люблю его» (VII класс).

«Люблю музыку, так как я великолепно пою» (VII класс).

«Меня интересовали алгебра и естествознание: алгебра — потому, что я много занимался и хорошо ее понял; зоология — потому, что ее хорошо объяснял педагог» (VII класс).

Здесь отчетливо выступает своеобразная диалектика интересов и деятельности; если, с одной стороны, интересы побуждают к деятельности в соответствующем направлении, то оказывается, что, с другой стороны, успешная деятельность, направленная на овладение определенным предметом, вызывает или повышает интерес к нему.

Ученик может плохо заниматься, потому что у него нет интереса к занятиям, и он может утратить интерес к занятиям, потому что он стал в силу тех или иных условий плохо заниматься. Эффективность работы как фактор, стимулирующий интерес, выступает в наглядной форме в замечании учащегося VI класса, который мотивирует свой интерес к металлообработке тем, что на металлообработке «видишь, как под твоими руками из бесформенного куска материала создается вещь».

4. Опосредованный интерес к предмету вызывается, далее, связью его с намеченной в будущем практической деятельностью.

«В этом году меня больше интересуют география, зоология и химия. По всем этим предметам у меня “отлично”. Эти предметы меня очень интересуют, так как я в дальнейшем хочу быть агрономом» (VII класс).

«Интересуюсь литературой, так как сам пишу стихи и хочу быть писателем» (VI класс).

Существенной психологической проблемой является изучение динамики интересов, их развития, распада, перемещения в ходе обучения.

В вышецитированных материалах имеется ряд относящихся к этому вопросу показаний, свидетельствующих о сдвигах и интересах, обусловленных ходом обучения. В одних случаях перемещение интересов вызвано самым фактом появления нового предмета. Неоднократно в высказываниях учащихся прямо встречаются такие заявления об интересе к тому или иному предмету: «Раньше не было этого предмета, я не знал его, теперь он у нас преподается и заинтересовал меня».

В других случаях появление одних интересов и исчезновение других мотивируются качеством преподавания.

«В этом году меня особенно интересовали математика, география и история. Меня предметы эти заинтересовали, потому что хорошие педагоги хорошо разъясняют, преподают урок на интересном и конкретном материале» (VII класс). <...>

Наконец, сдвиги в интересах к тому или иному предмету наблюдаются в связи с развитием способностей учащихся. По мере продвижения к старшим классам все чаще выступает интерес к математике, к наукам, требующим логической работы мысли, в то время как в младших классах относительно более силен интерес к конкретному описательному и повествовательному материалу. Эти сдвиги интересов связаны с развитием способностей, в частности с ростом способности к рассуждению, к отвлеченному теоретическому мышлению. Развитие же способности к отвлеченному теоретическому мышлению в свою очередь связано с овладением в ходе обучения системой теоретического знания и обусловлено им.

ОСВОЕНИЕ СИСТЕМЫ ЗНАНИЙ

Освоение системы знаний, соединяющееся с овладением соответствующими навыками, является основным содержанием и важнейшей задачей обучения.

Американская психология в ссответствии с господствующими в ней механистическими установками свела всю проблему учения (learning) и обучения (teaching), по существу, к одной лишь выработке навыков. Выработка навыков, конечно, тоже входит существенной частью в задачи обучения. Очень важно, чтобы учащийся не только знал правила математики (арифметики, алгебры и т. д.), но и умел решать математические задачи, чтобы он не только умел вывести основные приемы их решения, но и достаточно быстро и бегло ими владел; нужно, следовательно, чтобы у учащегося выработались соответствующие навыки. Традиционная психология уделяла этой проблеме далеко не достаточное внимание, между тем практическое значение ее бесспорно. Разработка психологии учебных навыков составляет существенную часть общей психологии обучения.

Однако психология учения никак не может быть сведена к проблеме навыков, да и сама проблема навыков никак не может быть правильно разрешена и даже поставлена вне связи с проблемой усвоения знаний.

Процесс прочного усвоения знаний — центральная часть процесса обучения. Это психологически очень сложный процесс. Он никак не сводим к памяти или к прочности запоминания. В него включаются восприятие материала, его осмысливание, его запоминание и то овладение им, которое дает возможность свободно им пользоваться в различных ситуациях, по-разному им оперируя, и т. д.

Каждый из этих процессов является компонентом в сложном и все же в известном смысле неразложимом, едином процессе учения, который совершается

как двусторонний и социальный по своему существу процесс передачи, сообщения и усвоения знаний.

Это совершенно конкретно сказывается на любом этапе или звене усвоения знаний. Ни один из них нельзя правильно понять, если исходить из того, что учение и обучение — это два различных процесса («ученик учится и учитель учит»), которые могут рассматриваться независимо друг от друга. Уже при восприятии учебного материала налицо не сам по себе материал, с одной стороны, и воспринимающий его — с другой, а 1) ученик, воспринимающий материал, сообщаемый ему учителем, 2) учитель, который его сообщает, обработав его определенным образом, и 3) материал, который передается от одного к другому, сообщается одним — учителем и воспринимается другим — учеником.

Восприятие материала — это восприятие знаний, которые были выработаны людьми и которые педагог передает учащемуся, обрабатывая их определенным образом, вместе с тем и материал, поскольку он обработан учителем, является отчасти передатчиком его мыслей ученику. То, как материал воспринимается, существенно зависит от того, как он подается; то, как он осмысливается и усваивается, — от того, как он излагается.

Вообще, первый и основной принцип правильной трактовки восприятия, мышления и прочих психических процессов в той специфике, которую они приобретают в учебной деятельности учащегося, заключается в том, что они являются стороной по существу своему двустороннего процесса обучения. Этим прежде всего процесс восприятия (и точно так же мышления и т. д.) в учебной деятельности существенно отличается от «функций» или процесса восприятия, каким он представляется, когда он изучается вне конкретной деятельности. Восприятие, запоминание, мышление учащегося и т. д. формируются в самом ходе обучения.

В процессе усвоения знаний выделяется несколько теснейшим образом взаимосвязанных моментов, или сторон, как-то: первичное ознакомление с материалом или его *восприятие* в широком смысле слова, его *осмысление*, специальная работа по его *закреплению* и, наконец, *овладение* материалом — в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике. Эти моменты могут быть отнесены к различным стадиям процесса учения, поскольку для каждого из них в ходе учебной работы выделяется особый этап, на котором ему должно быть уделено особое внимание. Однако эти этапы, или стадии, нельзя внешне противопоставлять друг другу, так как анализ фактического протекания процесса усвоения знаний при рационально организованном обучении показывает, что каждый из вышеотмеченных моментов, как осмысленное восприятие материала и прочное его закрепление, зависит от всех этапов процесса обучения, от начального до конечного. Прочность усвоения знаний зависит не только от последующей специальной работы по их закреплению, но и от первичного восприятия материала, а осмысленное его восприятие — не только от первичного с ним ознакомления, но и от всей последующей работы, включая и повторительную работу, специально предназначенную для закрепления знаний. Это не исключает того, что каждому из моментов, входящих в процесс усвоения знаний, может и должен быть специально посвящен особый этап учебной работы.

Прежде всего есть все основания выделить начальный этап первичного ознакомления с материалом. От этой первой встречи учащегося с учебным материалом зависит очень многое. Иногда уже на этом этапе материал может привлечь

и вызвать стремление глубже в него проникнуть, иногда он может точно так же сразу оттолкнуть; первые встречи иногда бывают решающими.

Воспринять материал — это всегда значит в той или иной мере его осмыслить и так или иначе к нему отнестись. Поэтому восприятие материала непрерывно связано с процессом его осмысления. Для того чтобы восприятие материала было полноценным, даже вообще сколько-нибудь осмысленным, работа мысли, направленная на его осознание, должна не только следовать за первичным восприятием учебного материала, но и предварять его. Восприятие учебного материала всегда обусловлено теми предпосылками, которые были созданы до его восприятия и создаются в процессе восприятия. Это проблема апперцепции, говоря языком традиционной психологии.

Педагоги, на практике убеждаясь в значении подготовки учащегося к восприятию учебного материала, недаром, часто вопреки психологам, обнаруживают склонность к этому понятию апперцепции. За ним действительно стоят педагогически очень значимые факты. Эти факты должны быть учтены. Но само понятие апперцепции давало по большей части неправильное их истолкование, поскольку апперцепция представлялась либо как какая-то заложенная в душе сила или активность, извне формирующая инертный материал (Г. В. Лейбниц, В. Вундт), либо как в ней отложившаяся «масса представлений» (И. Ф. Гербарт). Между тем в действительности апперцепция, т. е. осмысленное и активное восприятие материала, возникает отчасти в результате подготовительной работы, подводящей к восприятию нового материала в определенной системе, отчасти же в самом процессе восприятия в результате такой его подачи, которая, выделяя в нем существенное, выявляя его связи с предыдущим, создает установки на надлежащее восприятие материала. Другими словами, для нас апперцепция или то, что этот термин в действительности обозначает, — это не только и не столько предпосылка, сколько и результат рационально организованной перцепции — восприятия материала. Вместе с тем апперцепция не сводится к сумме, агрегату или массе перцепции или представлений, она включает активное сознательное отношение личности к воспринимаемому, которое не исчерпывается содержанием представлений.

Как бы ни было осмысленно восприятие материала при первичном ознакомлении с ним, по большей части требуется дальнейшая работа по более глубокому раскрытию его смыслового содержания и проникновению в него. Это осмысление материала включает в себя все мыслительные процессы: сравнение — сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию, обобщение и конкретизацию, переход от конкретного, единичного к отвлеченному, общему и от абстрактного, общего к наглядному, единичному — словом, все многообразие процессов, в которых совершается раскрытие предметного содержания знания в его все более глубоких и многосторонних взаимосвязях. В зависимости от характера материала — описательного, повествовательного, объяснительного — и эти процессы приобретают тот или иной, более или менее своеобразный, характер.

Этой работе мысли над материалом обычно должно быть уделено особое место и время вслед за первичным ознакомлением с ним; притом завершающая работа по подведению итогов этой работы мысли совершается часто более успешно, если она отдалена известным интервалом от первичного восприятия материала и ознакомления с ним. Но вместе с тем она никак не должна целиком отодвигаться на какую-то последующую стадию; ее начальные этапы должны

быть включены в само восприятие материала и даже в известном смысле предварять его, подготовляя осмысленное первичное его восприятие; мыслительная работа должна, таким образом, охватывать восприятие материала со всех сторон: предваряя его, в него включаясь и над ним надстраиваясь.

Как хорошо ни был воспринят и осмыслен учебный материал, для прочного его усвоения нужна по большей части дополнительная специальная работа, особенно в тех случаях, когда учебный материал содержит более или менее значительное количество фактов, дат, цифровых данных. Однако было бы в корне ошибочно ставить прочность усвоения знаний исключительно в зависимость от последующей работы над материалом, отрывая ее от первичного его освоения. Первые основы для прочного усвоения знаний закладываются в первичном восприятии материала. Прочность усвоения знаний существенно зависит от подачи нового материала учащимся. Прочность усвоения и запоминания, которую по большей части склонны целиком относить за счет повторения, существенно обусловлена характером и качеством изложения, в котором материал преподносится учащимся (в лекции или уроке учителя, в учебнике).

Экспериментальное исследование этой зависимости запоминания учебного материала от характера изложения, проводившееся нашей сотрудницей А. Г. Комм, отчетливо ее вскрывает.

Анализ изложения педагога и воспроизведения учащихся и их сопоставление дают возможность в самом изложении педагога вскрыть причины различной запоминаемости учебного материала и сделать ряд выводов о том, какие моменты в изложении особенно благоприятны для хорошего запоминания.

Так, даваемая вначале общая установка содействует закреплению тех частей изложения, которые с ней связаны; она сама запоминается, если реализуется в изложении и закрепляется в обобщающем, подводящем итоги заключении. В данном случае в изложении учителя исходная установка (о роли практических задач, приведших вавилонян к занятию астрономией и геометрией), не будучи проведена через изложение, естественно выпала из воспроизведения большинства учащихся.

Излагая данные, касающиеся астрономических наблюдений и изобретения календаря вавилонянами, педагог дал стройный и логический ход рассуждения, но в дальнейшем не четко разграничил в изложении эту научную линию от мифологических представлений. В результате материал, данный в связном, четком, развернутом ходе переплетающихся и нечетко расчлененных линий, имел несовершенное воспроизведение, в котором сбивчивость первичного изложения более или менее значительно усугублялась.

Наглядные моменты, не дающие цельного образа, и образ, не включенный органически в главное русло мысли, не запечатлелись, так что не всякая образность и наглядность, а лишь образность и наглядность, органически объединенные с основным, стержневым, смысловым содержанием материала, оказывают действительно плодотворное влияние на усвоение материала. <…>

На основании анализа экспериментальных данных можно сформулировать ряд положений, выражающих в конкретной форме зависимость запоминания материала от формы его изложения. Но в настоящей связи существеннее, чем эти частные положения, для нас тот общий, с несомненностью установленный факт, что воспроизведение того или иного материала существенно зависит от характера его изложения: *основы прочного усвоения материала закладываются в процессе первичной его подачи*.

Это положение имеет не только теоретическое, но и практическое значение, потому что недооценка его, связанная с тенденцией ставить усвоение знания в зависимость почти исключительно от последующей работы, часто приводит к не-

дооценке работы педагога над изложением материала — первого основного звена в его работе.

В частности, та мысль, что изложение педагога должно строиться с учетом запоминаемости материала, еще далеко не осознана.

Выявление значения первичного освоения материала никак не должно исключать значимости последующей работы по его закреплению. Это была бы позиция столь же, если не еще более неправильная, чем та, которая отрицает или преуменьшает значение первого этапа — восприятия материала. Притом так же, как на первом этапе закладываются основы не только для понимания, но и для прочного запоминания материала, так же на последующих этапах идет работа не только над запоминанием, но и над более глубоким осмыслением материала. Само повторение при правильной организации является все более углубленным осмысливанием материала. Чем осмысленнее и активнее работа по повторению, тем больший эффект она — при прочих равных условиях — дает и в смысле прочности усвоения.

Таким образом, определенное место в целях прочного усвоения знаний должно быть отведено повторительному воспроизведению, служащему специально для закрепления знаний. Прочность запоминания зависит не только от повторения, поскольку существенное влияние на нее оказывает характер изложения и первичное восприятие материала, но она зависит и от повторения. Механистическая педагогика, солидарная с механистической ассоциативной психологией, придавала решающее значение самому факту повторения как средству закрепления механических, ассоциативных связей. Между тем в действительности повторение имеет также и даже прежде всего иное значение. Повторение материала может быть повторной проработкой, осмысливанием, а иногда и переосмысливанием материала. Этим не исключается и второе значение повторения как средства закрепления ассоциативных связей.

Вопрос о значении повторения не может решаться абстрактно, независимо от характера подлежащего закреплению материала. Бывает материал, который достаточно понять, осмысленно воспринять, чтобы запомнить его надолго, если не навсегда. «Правила — чего их заучивать, они сами запоминаются», — ответил ученик IV класса на вопрос, запомнил ли он одно грамматическое правило. Другой материал — географические названия, цифровые, статистические данные и т. п. — никак нельзя запомнить на основании одного лишь понимания. В таких случаях и приобретает особое значение повторение как таковое. В связи с этим известное значение приобретает и вопрос о правильной организации повторения.

Наряду с повторительным воспроизведением существенное место в деле прочного усвоения знаний принадлежит и свободному воспроизведению. Необходимость свободно воспроизвести, самому изложить материал вообще очень активизирует его осмысление. В процессе изложения неизбежно совершаются проверка, самоконтроль, выявляются места, требующие дополнительного уяснения. Уточняя, формулируя свою мысль, человек формирует ее; вместе с тем он прочнее ее запечатлевает. Экспериментальное исследование показывает, что первые собственные формулировки, в которые отливается усваиваемый материал, запечатлеваются очень прочно (см. главу о памяти).

Теоретический смысл и объяснение этого факта мы усматриваем в том, что в процессе собственного изложения заметно активизируется процесс осмысления материала.

Поэтому та речевая форма, в которую материал отливается в момент особенно активного его освоения, особенно прочно с ним срастается; эта форма становится естественной формой его существования.

Из этого факта следуют важные педагогические выводы: 1) поскольку собственное изложение так прочно запечатлевается, необходимо использовать его в целях прочного усвоения знаний, включив его существенным звеном в организацию учебной работы; 2) вместе с тем, поскольку собственные формулировки имеют значительную тенденцию к закреплению, необходимо, очевидно, тщательно готовить первое самостоятельное воспроизведение материала учащимся, чтобы избежать устойчивых ошибок.

Не нужно, однако, представлять себе эту устойчивость первой версии, первоначальных формулировок как некий стихийный, фатальный факт (каковым он, как нам кажется, представляется у некоторых авторов, его отмечавших). Этот факт закономерный, но не фатальный. Он является функцией осмысления и потому может быть изменен переосмысливанием. Как показывают исследования, в результате нового осмысливания материала и собственное изложение может существенно реконструироваться.

Собственное воспроизведение материала учащимся целесообразно не приурочивать к моменту, непосредственно следующему за восприятием материала, а дать ему сначала несколько отлежаться. Экспериментальные исследования свидетельствуют о том, что наилучшее воспроизведение имеет по большей части место не непосредственно вслед за первым восприятием материала, а через некоторое время (2—3 дня) после него.

В процессе усвоения знаний нередко приходится сталкиваться с таким положением, что материал запечатлелся как будто прочно, а овладение этим материалом стоит все же не на высоком уровне. Это сказывается прежде всего на воспроизведении материала; более или менее точное и полное, оно, однако, сковано заученным текстом; свободная реконструкция материала, иная планировка, новое построение материала в связи с той или иной специальной целью оказываются недоступными. У младших детей это наблюдается сплошь и рядом. Поэтому одна из задач в процессе усвоения знаний заключается в том, чтобы от стихийной, спонтанной, непроизвольной реконструкции материала при его воспроизведении, которая одна только до сих пор была в поле психологического исследования, перейти к сознательной, преднамеренной реконструкции, психологические закономерности которой явились предметом наших экспериментальных исследований (ср. главу о памяти).

Важно, чтобы учебный материал прочно запечатлелся, но этого недостаточно. Подлинное освоение — это и овладение, умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами, которые могут встать при использовании приобретенных знаний в теоретических и практических целях. Необходимость такого овладения знаниями должна учитываться и предусматриваться педагогом на протяжении всего процесса учения. В этих целях необходимо на всем его протяжении стремиться к максимальной сознательности усвоения, строить всю работу в соответствии с этой целью. Но по большей части нельзя будет ограничиться лишь попутным разрешением этой задачи. Необходимо выделить для этого какое-то специальное звено в обучении. Этой цели служат различные виды самостоятельной работы учащихся. К числу их относятся и различные виды упражнений — решение математических (арифметических, алгебраических, геометрических) задач, грамматические упражнения,

разборы и т. п. Этот процесс применения теоретических знаний, правил и т. п. к разнообразному материалу при правильной его организации приводит к двоякому результату: с одной стороны, к выработке соответствующих умений, навыков, а с другой — и к более глубокому осмысливанию и усвоению применяемых таким образом знаний.

Вопрос о применении знаний к практике и его роли в обучении — это не только и не просто вопрос об упражнении как многократном выполнении одной и той же деятельности с целью закрепления знаний; это вопрос и о специфическом способе научения или овладения знаниями в процессе деятельности, направленной непосредственно не на учение (или, что то же, на упражнение в целях научения), а на другие практические цели.

В процессе такой деятельности не просто закрепляются те знания, которые были приобретены в специальной учебной деятельности, а приобретаются новые стороны или качества знаний, которых первый способ — собственно учебы — дать не может. Так, выучить можно тот или иной запас слов лишь как систему знаков; подлинными словами, принципиально отличными от условных знаков, они могут стать для субъекта лишь в результате практики, когда они включаются в живую жизненно мотивированную деятельность субъекта и начинают функционировать в ней. Основное значение практики, как такого способа научения, при котором научение включено в деятельность, непосредственно направленную на иную практически значимую цель, заключается в том, что она включает приобретение знаний и умений в жизненный контекст, в котором знания и умения обретают иные качества. Завершающие этапы обучения, дающие подлинное мастерство в какой-либо деятельности, достигаются именно таким путем — в процессе выполнения деятельности: лишь реально исследуя в ходе работы, выполняемой не только в учебных целях, а с тем, чтобы разрешить определенную проблему, человек овладевает подлинным мастерством исследования. И так в любой деятельности. Работая, учиться, совершенствоваться, чтобы, учась и совершенствуясь, работать, — таков путь, ведущий к мастерству.

Процесс учения в конкретных закономерностях его протекания существенно зависит от характера конкретного учебного материала. В зависимости от последнего может изменяться как удельный вес и соотношение различных его звеньев, так и характер каждого из них. Так, работа по осмыслению материала и по закреплению знаний, в частности повторение, будет играть, как отмечалось выше, различную роль в зависимости от характера материала. По-разному будет протекать и само запоминание разнородного материала. Как показало проведенное под нашим руководством исследование Чистякова (на усвоении материала физики в VIII классе средней школы), запоминание фактов и запоминание формул и законов подчиняется различным закономерностям, так же как запоминание различного рода дат, опытов и т. п.

Существенно изменяется характер процесса учения и в зависимости от различных ступеней развития учащихся. Учет индивидуальных и возрастных особенностей является одним из основных принципов дидактики; крупнейшие представители педагогики (Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и др.) всегда это подчеркивали. Дидактика строится на основе общих закономерностей познания, но познание само развивается; на различных ступенях умственного развития единый в многообразии своих форм процесс познания, процесс непрерывного перехода от незнания к знанию, от менее пол-

ного и адекватного ко все более полному и адекватному знанию протекает на различном уровне и в различных формах.

Систематическая — школьная — учеба как основная деятельность связана с определенным периодом в жизни подрастающего человека. Она может начаться лишь тогда, когда в результате дошкольного воспитания, включающего в себя тоже — пусть как подчиненный момент — некоторое обучение, ребенок достигает известной ступени развития, когда ему становится доступен новый тип мотивации деятельности — установка на результат, сознание обязанностей, способность принять на себя задание; когда более или менее значительный удельный вес могут приобрести у него познавательные интересы и известного уровня достигают его познавательные возможности. Школьный возраст кладет начало новому типу отношений ребенка к миру, к себе и своим обязанностям и новому типу познания. Это период опосредованного познания, когда ведущую роль в развитии ребенка начинает играть систематизированный общественно-исторический опыт, обобщенный в системе научного знания.

Таким образом, время школьной учебы представляет собой специфический период в жизни подрастающего человека, и специфический характер носит в этот период организованное в процессе обучения познание ребенка. Однако школьный период тоже не однороден, и в течение школьного возраста ребенок проходит различные ступени развития.

В соответствии с этим изменяется на различных ступенях и характер каждого из четырех выделенных нами этапов процесса учения и их соотношение. Так, характер и роль первого этапа — восприятия учебного материала — на различных ступенях существенно меняется: в младшем школьном возрасте еще очень велик удельный вес чувственного восприятия. С этим связано особое значение принципа наглядности в системе начального обучения. При этом задача наглядного обучения в школе заключается все же не в том, чтобы, культивируя, закреплять рабскую зависимость мышления ребенка от чувственного восприятия, а в том, чтобы, развивая в процессе обучения мышление ребенка, помочь ему перейти к активной работе мысли по осмыслению бытия. В старшем школьном возрасте значение наглядности сохраняется, но характер и роль ее изменяются: в единстве чувственной наглядности и отвлеченного теоретического знания все большим становится относительный удельный вес последнего; на основе приобретенных знаний и более развитого мышления само наблюдение становится более обобщенным и самостоятельным.

Существенные сдвиги происходят и в остальных звеньях процесса учения — в осмыслении, закреплении знаний и овладении ими. В процессе осмысления материала все больше развивается способность переходить из фактического плана в план теоретический, в область все более широких теоретических обобщений; закрепление знаний (их запоминание) приобретает все более осознанно-логический характер как по содержанию, так и по приемам; в младшем школьном возрасте наблюдается обычно большая зависимость учащегося от учебного материала; воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника; ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование; у младшего школьника простое закрепление материала заметно преобладает над подлинным овладением, выражающимся в способности применять свои знания, используя их в различных условиях. У старшего школьника для этого имеются все возможности; если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения.

Усвоение как знаний, так и навыков, вообще весь ход учения существенно обусловлен теми специфическими отношениями, которые складываются у ученика в процессе обучения к учебному материалу, к учителю, к самому учению.

Специфическое отношение к учению — это ответственное отношение. Учение — это выполнение определенных заданий, подготовка уроков. Самоконтроль, соблюдение дисциплины, способность отложить развлечения или отказаться от них, чтобы подготовить урок, вовремя выполнить все задания, — все это требует воли, характера, по крайней мере известных черт его. Через обучение совершается и воспитание; обучение формирует не только те или иные способности, но и личность в целом, ее характер и мировоззрение.

Человек учится и должен учиться, повышая свою квалификацию, совершенствуясь, и тогда, когда он включается в трудовую деятельность. Но в школьные годы учению принадлежит особая роль; к этому периоду во всей полноте применимо положение: ребенок развивается, обучаясь. В этот период учение является основным видом деятельности, в которой формируется человек.

В труде, игре и учении — в них всех совместно и в каждом из них по-своему и проявляется, и формируется личность. Психическое содержание труда, игры и учения — это психическое содержание личности в труде, игре и учении. Так же как исследование сначала аналитически выделенных психических процессов переходит в исследование психической стороны деятельности, в которую они объективно входят, так и исследование психической стороны деятельности, различных видов ее переходит в исследование психических свойств личности, которая в этой деятельности и проявляется, и формируется.

ЧАСТЬ ПЯТАЯ

ВВЕДЕНИЕ

Все психические процессы, с изучения которых начался наш анализ психического содержания деятельности человека, протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее[1].

Зависимость психических процессов от личности как индивидуальности выражается, во-первых, в индивидуально-дифференциальных различиях. Люди в зависимости от общего склада их индивидуальности различаются по типам восприятия и наблюдения, памяти, внимания (в смысле переключаемости) и т. д. Индивидуальные различия проявляются в самом содержании воспринимаемого, запоминаемого и т. д., что особенно ярко выступает в избирательном характере запоминания и забывания.

Зависимость психических процессов от личности выражается, во-вторых, в том, что они, как показал наш анализ, не имея самостоятельной линии, зависят от общего развития личности. При изучении эмоций было установлено, что чувства человека в один период или эпоху его жизни не являются всегда непрерывным продолжением, более или менее осложненным, его чувств в предшествующий период. Когда определенная полоса или эпоха нашей жизни безвозвратно отходит в прошлое и на смену ей приходит новая, то вместе с этим сменяется весь строй эмоциональной жизни. Связь чувств с настоящими установками личности существеннее, чем связь их с прошлыми чувствами. Поскольку между новыми и старыми чувствами сохраняется преемственность, она опосредована и обусловлена связью с развивающейся личностью. То же в не меньшей степени примени-

[1] В этом «Введении» С. Л. Рубинштейн развертывает основные положения подхода, который теперь принято называть личностным. Сам С. Л. Рубинштейн начал разрабатывать его еще в 30-е гг., стремясь преодолеть идеалистическое отождествление личности и ее сознания, функционалистское раздробление человека на невзаимосвязанные психические функции, позитивистский отрыв личности от ее деятельности и сведение последней к совокупности реакций. И если на первых этапах разработки своего подхода С. Л. Рубинштейн видел свою задачу в установлении принципов объяснения личности через ее проявления в деятельности, т. е. его интересовала прежде всего роль деятельности в развитии личности, то в 40—50-е гг. он больше стремился дать детерминистическое объяснение активности личности, понимая личность как основание, интегрирующее все психические процессы, свойства и состояния, т. е. его интересовало деятельное начало личности, роль ее внутреннего мира, мотивации, сознания в осуществлении деятельности. *(Примеч. сост.)*

мо к организации волевой жизни и к любой аналитически выделенной стороне психики.

Тот факт, что психические процессы человека суть проявления личности, выражается, в-третьих, в том, что у человека они не остаются только процессами, совершающимися самотеком, а превращаются в сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач. Так, процесс восприятия превращается у человека в более или менее сознательно регулируемый им процесс наблюдения, и в этом именно проявляется существенная особенность подлинно человеческого восприятия. Точно так же в человеческой памяти непроизвольное запечатление сменяется сознательным запоминанием и превращается в организованную деятельность заучивания, так же как непроизвольное всплывание воспоминаний сменяется намеренным припоминанием. Мышление по самому существу всегда является совокупностью операций, сознательно направляемых на разрешение задач. Внимание, в своей специфически человеческой форме, оказывается произвольным, т. е. сознательно регулируемым вниманием. Оно, в сущности, есть лишь проявление воли, которая выражается в том, что вся деятельность человека превращается в действия, сознательно регулируемые личностью.

Таким образом, вся психология человека в той трактовке, которая была ей здесь дана, является психологией личности. Личность не выступает лишь как завершение курса психологии. Она проходит через все построение, от начала до конца. Она образует основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом. Все психические процессы составляют психическое содержание жизни личности. Каждый вид психических процессов вносит свой вклад в богатство ее внутренней жизни[1]. Стоит обратить внимание на то, какое огромное место в жизни музыкального человека может занять музыка и в какой мере музыкальные впечатления могут заполнить и обогатить его жизнь, чтобы понять, какое большое потенциальное богатство для духовной жизни личности заключено в ее чувствительности. Достаточно присмотреться к жизни любого слепого человека, чтобы убедиться в том, как выпадение хотя бы одной сферы ощущений отражается на всей жизни и психическом облике личности, вплоть до ее характерологических черт (обусловливая настороженность, переходящую то в собранность, то в мнительность, и т. п.). Это относится, конечно, не только к чувствительности, но никак не в меньшей мере и ко всем другим психическим явлениям. Например, память сохраняет и воспроизводит наше прошлое в воспоминаниях,

---

[1] Следует обратить внимание на тот особый угол зрения, под которым здесь С. Л. Рубинштейн рассматривает роль психических процессов. Он сам выделял отражательную, регуляторную и др. функции психики, которые в соотнесении человека с миром играют вспомогательную роль. Подчеркивая своеобразную самоценность психического во внутреннем мире и духовной жизни личности, что при идеалистических интерпретациях психики давало повод для замыкания личности во внутреннем мире ее переживаний, он тем самым поднимает особенно актуальную для наших дней проблему. Усилившаяся в последние годы тенденция к отчуждению человека не только от продуктов и результатов его труда (как при классическом капитализме), не только от ценностей и идеалов, но и от собственных чувств, утрата личностью способности к переживанию, т. е. отчуждение от нее того, что, казалось бы, имманентно присуще ей, сегодня негативным путем выявляет то позитивное в психике, на что в свое время обращал внимание С. Л. Рубинштейн. *(Примеч. сост.)*

часто еще согретых теплотой личного переживания; отражая в сознании наш жизненный путь в преемственной связи между нашим «сегодня» и нашим «вчера», она существенно обусловливает само единство сознания. Но от психических *процессов* надо все же отличать психические *свойства* личности, те черты, которые, определяя направленность личности, ее способности и характер, составляют основание самой личности и определяют ее психологический облик.

Психические процессы и психические свойства личности фактически неотрывны друг от друга. С одной стороны, все психические процессы в их конкретном протекании зависят от свойств и особенностей личности, начиная с ощущений и восприятий, которые в полноте своего содержания и реального протекания зависят вовсе не только от деятельности будто бы изолированного рецептора, а от свойств самой личности, от ее восприимчивости и впечатлительности и т. д.; с другой — каждый вид психических процессов, выполняя свою роль в жизни личности, в ходе деятельности переходит в ее свойства. Поэтому при изучении любой категории психических процессов — познавательных, эмоциональных, волевых — мы от изучения общих закономерностей переходили к тем индивидуально-типологическим особенностям, которые выступают в данной сфере. Индивидуально-типологические особенности в восприятии, памяти, мышлении, воображении, внимании, не говоря уже об индивидуально-типологических особенностях в эмоциональной и волевой сфере, — это уже психические свойства и особенности личности в области восприятия, мышления и т. д., как-то: восприимчивость и впечатлительность, наблюдательность, вдумчивость, рассудительность, эмоциональная возбудимость и устойчивость, инициативность, решительность, настойчивость и т. п. Тем самым уже внутри аналитического изучения психических процессов наметился совершающийся с внутренней необходимостью переход к изучению психических свойств личности. Теперь они должны стать предметом специального изучения.

Психические свойства — не изначальная данность; они формируются и развиваются в процессе деятельности личности. Подобно тому как организм не развивается сначала, а затем функционирует, а развивается, функционируя, так и личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется, действуя, в ходе своей деятельности. В деятельности личность и формируется, и проявляется. Будучи в качестве субъекта деятельности ее предпосылкой, она является вместе с тем и ее результатом. Путь от аналитического изучения психических процессов к изучению психических свойств личности проходит поэтому через изучение психологической стороны ее деятельности. Единство деятельности, объединяющей многообразные действия и поступки, — в единстве ее исходных мотивов и конечных целей, которые являются мотивами и целями личности. Поэтому изучение психологической стороны *деятельности* является не чем иным, как изучением психологии *личности* в процессе ее *деятельности*. В труде, учении, игре формируются и проявляются все стороны психики. Но не все психическое содержание действия или поступка человека, не всякое психическое состояние в равной мере может быть отнесено к сколько-нибудь устойчивым свойствам личности, которые характеризовали бы какую-нибудь сторону ее психического облика. Некоторые акты в своем психическом содержании характеризуют, скорее, обстоятельства какой-нибудь преходящей ситуации, не всегда существенной и показательной для личности.

Поэтому особо встает вопрос о том, как формируются и закрепляются относительно устойчивые психические свойства личности[1].

Психические свойства личности — ее способности и характерологические черты — формируются *в ходе жизни*. Врожденные особенности организма являются лишь задатками, — весьма многозначными, которые *обусловливают*, но не *предопределяют* психические свойства человека. На основе одних и тех же задатков у человека могут выработаться различные свойства — способности и черты характера в зависимости от хода его жизни и деятельности не только *проявляются*, но и *формируются*. В работе — учении и труде — складываются и отрабатываются способности людей; в жизненных деяниях и поступках формируется и закаляется характер. Этот образ действий в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями существования, выступающими как образ жизни, существенно обусловливает образ мыслей и побуждений, весь строй, склад, или психический облик, личности.

Изучение психического облика личности включает три основных вопроса. Первый вопрос, на который мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек, гласит: *чего он хочет*, что для него привлекательно, к чему он стремится? Это вопрос о направленности, установках и тенденциях, потребностях, интересах и идеалах. Но вслед естественно встает второй: *а что он может*? Это вопрос о способностях, дарованиях человека. Однако способности — это сперва только возможности; для того чтобы знать, как реализует и использует их человек, нам нужно знать, *что он есть*, что из его тенденций и установок вошло у него в плоть и кровь и закрепилось в качестве стержневых особенностей личности. Это вопрос о характере человека.

Характер в своем содержательном аспекте теснейшим образом связан с вопросом о том, что для человека *значимо* в мире и в чем поэтому для него смысл жизни и деятельности. Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности.

Эти различные аспекты, или стороны, психического облика личности, конечно, не внеположны. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. В конкретной деятельности человека все они сплетены в одном узле. Направленность личности, ее установки, раз за разом порождая в однородных ситуациях определенные поступки, переходят затем в характер и закрепляются в нем в виде свойств личности. Наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обусловливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней.

Так же тесна и неразрывна взаимосвязь способностей и свойств характера. Например, наличие больших способностей, обусловливая сознание своих сил, своей мощи, не может не отразиться на характерологических свойствах человека, порождая в одних случаях уверенность в себе, твердость, решительность, в других — самомнение или беспечность, непривычку к упорному труду. Точно так же малые способности могут обусловить в одних случаях робость, неуверенность в себе, в других — упорство, трудолюбие, привычку к усидчивому труду

[1] Термин «свойства» употребляется здесь в широком смысле, как обозначающий наряду с характерологическими чертами также установки и направленности личности, т. е. все, что непосредственно определяет ее психический облик.

и т. п., т. е. очень существенные характерологические свойства. Характерологические же свойства в свою очередь обусловливают развитие способностей, поскольку способности развиваются, реализуясь, а реализация их зависит от характерологических данных — целеустремленности, настойчивости, упорства в достижении цели и т. п. В отрыве от соответствующих характерологических свойств способности — это лишь очень абстрактные и мало реальные возможности. *Реальная способность* — это способность в действии, неуклонном и целеустремленном; она поэтому не только способность, но и *доблесть*.

Так в реальной жизни личности все стороны ее психического облика, переходя друг в друга, образуют неразрывное единство.

Это единство общего психического облика человека носит всегда более или менее ярко выраженный индивидуальный характер. Понимание и учет этих индивидуальных особенностей имеет огромное значение в практической жизни; без них невозможна правильная расстановка людей и рациональное их использование. Лишь при знании и учете индивидуальных особенностей каждого человека можно обеспечить всем людям наиболее полное развитие и применение их творческих возможностей и сил. Не менее необходимо знание индивидуальных особенностей в процессе воспитания и обучения. Индивидуализированный подход к каждому ребенку, к каждому учащемуся является одним из основных требований правильно поставленного процесса воспитания и обучения.

В силу большого практического значения, которое имеет вопрос об индивидуальных особенностях людей, к нему издавна привлекалось особое внимание, и нередко вся проблема психологии личности, неправомерно сужаясь, сводилась только к этому вопросу об индивидуальных особенностях. Между тем в действительности вопрос об индивидуальных особенностях и межиндивидуальных различиях — это лишь один — дифференциальный — аспект в общей проблеме психологии личности. Подлинное понимание различий в психических свойствах разных людей предполагает знание самих этих свойств, их места и значения в строении личности.

Специально в дифференциальном плане вопрос не исчерпывается только межиндивидуальными различиями; необходимо учитывать и внутрииндивидуальные различия.

Любой литературный критик знает, что встречающиеся иногда у плохих художников образы злодеев, которые являются «чистым», т. е. абстрактным, воплощением злодейства без единого светлого проблеска, или ангелов, которые являются «чистым», т. е. абстрактным воплощением добродетели без единого пятнышка, жизненно не правдивы. В научной, школьной психологии это положение до сих пор почти не получило признания. Этим в значительной мере обусловлена абстрактность, нежизненность господствующей психологической науки, а также ряд существенных теоретических ее ошибок (в частности, в трактовке и определении одаренности детей посредством однократных кратковременных тестовых испытаний).

Каждый человек не только отличен от других, но он сам в различные моменты живет и действует на различных уровнях и достигает различных высот. И чем больше возможности человека и уровень его развития, тем более значительной бывает амплитуда таких колебаний. Самый выдающийся музыкант, актер, лектор иногда оказывается «не на высоте», т. е. не достигает уровня вообще доступных ему достижений, а в другой раз мы говорим, что он превзошел самого себя,

т. е. в особенно благоприятный момент напряжения и подъема творческих сил поднялся на высоту, которой он обычно не достигает. Каждый человек таит в себе и иногда обнаруживает значительные вариации в смысле уровня, высоты функционирования.

Те немногие исследователи, которые обратили внимание на факт внутрииндивидуальных различий (У. Джемс, К. Левин), порой интерпретировали этот факт как свидетельствующий о разрыве единства личности.

Нельзя ни разрывать единство личности, ни сводить его к простой однородности. Реальное единство психического облика личности многообразно и противоречиво. Но всегда находится в конце концов такая стержневая для данной личности позиция, с которой все свойственные ей противоречия смыкаются в единстве. Н. В. Гоголь в молодости писал своей матери: «Правда, я почитаюсь загадкою для всех, никто не разгадал меня совершенно. У вас почитают меня своенравным, каким-то несносным педантом, думающим, что он умнее всех, что он создан на другой лад от людей. Верите ли, что я внутренно сам смеялся над собой вместе с вами. Здесь меня называют смиренником, идеалом кроткости и терпения. В одном месте я самый тихий, скромный, учтивый, в другом угрюмый, задумчивый, неотесанный и проч., в третьем — болтлив и докучлив до чрезвычайности. У иных — умен, у других — глуп... Но только с настоящего моего поприща вы узнаете настоящий мой характер»[1].

Внешне различные и даже противоположные поступки могут выражать применительно к условиям конкретной ситуации одни и те же черты характера и проистекать из одних и тех же тенденций или установок личности. Обратно: внешне однородные и как будто тожественные поступки могут совершаться по самым разнородным мотивам, выражая совершенно не однородные черты характера и установки или тенденции личности. Один и тот же поступок один человек может совершить для того, чтобы помочь кому-нибудь, а другой — чтобы перед кем-нибудь выслужиться. Одна и та же черта характера, застенчивость например, может в одном случае проявиться в смущении, растерянности, в другом — в излишней шумливости и как будто развязности поведения, которой прикрывается то же смущение. Сами же смущение и застенчивость нередко порождаются весьма различными причинами — диспропорцией в одних случаях между притязаниями личности и ее способностями, в других — между ее способностями и достижениями и т. д. Поэтому ничего не поймет в поведении человека тот, кто не сумеет за внешним вскрыть свойства личности, ее направленность и тенденции, из которых исходит ее поведение.

В итоге три основных положения приобретают принципиальное значение для понимания психологии личности.

1. Психические свойства личности в ее поведении, в действиях и поступках, которые она совершает, одновременно и проявляются, и формируются. Поэтому равно неправильны статическая точка зрения, которая исходит из свойств личности как чего-то изначально данного и рассматривает ее действия и поступки лишь как проявление независимой неизменной сущности, а также динамическая точка зрения, которая вовсе растворяет личность в ситуации и, пытаясь безостаточно объяснить поведение из складывающихся в ней динамических соотноше-

---

[1] *Гоголь Н. В.* Собр. соч.: В 7 т. М., 1978. Т. 7. С. 51.

ний, превращает все свойства личности лишь в изменчивые состояния, лишенные какой бы то ни было, даже относительной, устойчивости.

Первая точка зрения знает личность только как предпосылку, вторая — в лучшем случае только как результат деятельности или лишь как собственно мнимую, воображаемую точку пересечения различных сил динамической ситуации. В действительности *личность* и ее психические свойства одновременно и *предпосылка*, и *результат* ее деятельности. Внутреннее психическое содержание поведения, складывающееся в ситуации, особенно значимой для личности, переходит в относительно устойчивые свойства личности, а свойства личности, в свою очередь, сказываются в ее поведении. Нельзя, таким образом, ни отрывать личность от динамики ее поведения, в котором она и проявляется, и формируется, ни растворять.

2. В психическом облике выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности. Поэтому равно неправильны как точка зрения, для которой единство личности выражается в аморфной целостности, превращающей ее психический облик в туманность, так и противоположная ей, которая видит в личности лишь отдельные черты и, утратив внутреннее единство психического облика личности, тщетно ищет корреляций между внешними проявлениями этих черт[1].

3. Психический облик личности во всем многообразии психических свойств определяется реальным бытием, действительной жизнью человека и формируется в конкретной деятельности. Эта последняя сама формируется по мере того, как человек в процессе воспитания и обучения овладевает исторически сложившимся содержанием материальной и духовной культуры.

Образ жизни человека, включающий в неразрывном единстве определенные исторические условия, материальные основы его существования и деятельность, направленную на их изменение, обусловливает психический облик личности, которая в свою очередь накладывает свой отпечаток на образ жизни.

---

[1] Положение С. Л. Рубинштейна о единстве личности существенно в ряде отношений: во-первых, для критики функционализма, разрывавшего это единство, обособлявшего отдельные психические процессы и образования, и, во-вторых, для разработки диалектики устойчивого и изменчивого (динамического) в личности, единства и многообразия личности. Акцент на динамическом аспекте сводил личность к динамике отдельных состояний, проявлений, детерминированных конкретными ситуациями. Рубинштейн исходит из единства личности, как предполагающего и ее изменчивость в частных ситуациях, и внутреннюю противоречивость, и, наконец, многообразие направлений и форм ее активности. *(Примеч. сост.)*

Глава XV
НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ

УСТАНОВКИ И ТЕНДЕНЦИИ

Человек не изолированное, замкнутое существо, которое живет и развивается из самого себя. Он связан с окружающим его миром и нуждается в нем. Для поддержания своего существования человек нуждается в находящихся вне его веществах и продуктах; для продолжения себя и своего рода человек нуждается в другом человеке. В процессе исторического развития круг того, в чем человек нуждается, расширяется. Эта объективная нужда, отражаясь в психике человека, испытывается им как потребность[1]. Таким образом, испытываемая человеком нужда в чем-то, лежащем вне его, определяет связь человека с окружающим миром и его зависимость от него.

Помимо предметов, необходимых для существования человека, в которых он испытывает потребность, без которых его существование или вообще, или на данном уровне невозможно, имеются и другие, наличие которых, не будучи объективно необходимым и не испытываясь субъективно как потребность, представляет для человека интерес. Над потребностями и интересами возвышаются идеалы.

Испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его от того, в чем он нуждается или в чем он заинтересован, порождает направленность на соответствующий предмет. В отсутствие того, в чем у человека имеется потребность или заинтересованность, человек испытывает более или менее мучительное напряжение, беспокойство, от которого он, естественно, стремится освободиться. Отсюда зарождается сначала более или менее неопределенная динамическая тенденция, которая превращается в стремление, когда уже сколько-нибудь отчетливо вырисовывается та точка, к которой все направлено. По мере того как тенденции

---

[1] Хотя понимание потребности как отражения в психике объективной нужды вошло в обиход психологической науки, следует отметить, что термин «отражение» употребляется в этом случае не совсем корректно, поскольку этот термин в гносеологии всегда связывается с отражением объектов внешнего мира и указывает на их предметные характеристики. По-видимому, более точным является следующее описание: отражение предмета потребности при соотнесении нужды с ее объектом превращает состояние нужды в потребность, а ее объект — в предмет этой потребности и тем самым порождает активность, направленность как психическое выражение этой потребности. *(Примеч. сост.)*

опредмечиваются, т. е. определяется предмет, на который они направляются, они становятся все более осознаваемыми мотивами деятельности, более или менее адекватно отражающими объективные движущие силы деятельности человека. Поскольку тенденция обычно вызывает деятельность, направленную на удовлетворение вызвавшей ее потребности или интереса, с ней обычно связываются намечающиеся, но заторможенные двигательные моменты, которые усиливают динамический, направленный характер тенденций.

Проблема *направленности* — это прежде всего вопрос о *динамических тенденциях*, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами.

Направленность включает два тесно между собой связанных момента: а) предметное *содержание*, поскольку направленность — это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет, и б) *напряжение*, которое при этом возникает.

К. Левин первый поставил в современной психологии принципиальны вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими напряжениях как необходимом компоненте подлинного объяснения психических процессов, которое до того в психологии пытались дать, оперируя лишь связями-сцеплениями рефлексоидально-ассоциативного типа. Однако К. Левин, совершенно абстрагировав динамический аспект от смыслового, пытается, как нам представляется, неправомерно превратить динамические моменты сами по себе, отчлененные от содержания, в универсальный и самодовлеющий механизм, объясняющий человеческую психику и человеческое поведение. Между тем оголенные динамические отношения сами по себе, более или менее независимо от породившего их содержания, действуют лишь при остром аффективном состоянии и в состояниях патологических.

Динамические тенденции в конкретной форме впервые были рассмотрены в современной психологии З. Фрейдом под видом влечения. В бессознательном влечении не осознан объект, на который оно направлено, поэтому объект представляется несущественным, а сама направленность влечения выступает как нечто, будто бы заложенное в индивиде самом по себе, в его организме и идущее изнутри, из его глубин. Так изображается природа динамических тенденций в учении о влечениях у Фрейда, и эта их трактовка сказалась на учении о динамических тенденциях в современном понимании мотивации. Между тем уже направленность, выражающаяся во влечениях, фактически порождается потребностью в чем-то, находящемся вне индивида[1]. И всякая динамическая тенденция, выражая направленность человека, всегда заключает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то, находящимся вне его, взаимоотношение внутреннего и внешнего. Но в одних случаях, как это имеет место во влечениях, связанных с закрепленным в организме раздражителем, на передний план выступает линия, идущая изнутри, от внутреннего к внешнему; в других, наоборот, эта двусторонняя в конечном счете зависимость, или соотношение, устанавливается, направляясь сначала извне вовнутрь. Так происходит, когда общественно значимые цели и задачи, которые ставятся перед индивидом и им принимаются, превращаются в личностно значимые для него. Общественно значимое, должное, закрепляясь в регулирующих общественную жизнь нормах права и нравственности, становясь личностно значимым, порождает в человеке динамические тен-

[1] К. Левин правильно отметил двусторонний субъективно-объективный характер всякой потребности, порождающей динамическую тенденцию.

денции иногда большой действенной силы, *тенденции долженствования*, отличные от первоначальных *тенденций влечения* по своему источнику и содержанию, но аналогичные с ними по их динамическому эффекту. Должное в известном смысле противостоит тому, что непосредственно влечет, поскольку в качестве должного нечто приемлется не в силу того, что мне этого хочется. Но это не означает, что между ними непременно образуется антагонизм, что должному я подчиняюсь лишь как некоей внешней, идущей извне силе, принуждающей меня поступать вопреки моим влечениями и желаниям. Все дело в том, что должное не потому становится значимой для меня целью, что мне этого непосредственно хочется, а потому, что я этого хочу — иногда всем своим существом, до самых сокровенных глубин его, поскольку осознал общественную значимость этой цели и ее осуществление стало моим кровным, личным делом, к которому меня влечет иногда с силой, превосходящей силу бессознательных влечений. В возможности обратимости этой зависимости между значимостью цели и влечением, стремлением, волей заключается самая специфическая и своеобразная черта направленности человека и тенденций, которые ее образуют.

Из тенденций выделяется как особый момент *установка*. *Установка* личности — это занятая ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление. Моторная установка организма, которую обычно прежде всего имеют в виду, говоря об установке, — это рабочая поза, приспосабливающая индивид к производству соответствующих движений. В таких же моторных приспособлениях выражается и сенсорная установка, приспосабливающая организм или орган к наилучшему восприятию. И в этих случаях налицо избирательное отношение к определенной задаче и приспособление органа к соответствующей операции. Установка личности в широком, обобщенном значении заключает в себе такое же избирательное отношение к чему-то значимому для личности и приноровление к соответствующей деятельности или способу действия уже не отдельного органа, а личности в целом, включая ее психофизический строй.

Всякая установка — это установка на какую-то линию поведения, и этой линией поведения она и определяется. Образование установки предполагает вхождение субъекта в ситуацию и принятие им задач, которые в ней возникают; она зависит, значит, от распределения того, что субъективно значимо для индивида.

Смена установки означает преобразование мотивации индивида, связанное с перераспределением того, что для него значимо. Установка возникает в результате определенного распределения и внутреннего взаимодействия тенденций, выражающих направленность личности, представляя их итог в состоянии динамического покоя и предпосылку, фон, на котором они в дальнейшем развиваются. Не будучи сама движением в каком-нибудь направлении, установка заключает в себе направленность.

Складываясь в ходе развития личности и постоянно перестраиваясь в процессе ее деятельности, установка как позиция личности, из которой исходят ее действия, включает в себя целый спектр компонентов, начиная с элементарных потребностей и влечений и кончая мировоззренческими взглядами или позициями личности. Порождаемая внутренним взаимодействием и взаимопроникновением различных тенденций, выражающих направленность личности, установка в свою очередь их порождает или обусловливает. Установка, так понимаемая, иг-

рает значительную роль во всей деятельности личности. Наличие той или иной установки соответственно изменяет и перспективу, в которой воспринимается субъектом любое предметное содержание: перераспределяется значимость различных моментов, по-иному как бы расставляются акценты и интонации, иное выделяется в качестве существенного и все представляется в иной перспективе, в ином свете.

Установка личности, в которой активизировано определенное перцептивное содержание, играет существенную роль в восприятии, вообще в познании человеком действительности. В этом смысле она составляет то, что можно бы назвать *апперцепцией*, в нашем понимании, т. е. апперцепцией не представлений самих по себе, а всего бытия личности.

Над проблемой установки личности у нас работал Д. Н. Узнадзе, посвятивший ее изучению ряд интереснейших экспериментов, проведенных с исключительной последовательностью и систематичностью и установивших ряд закономерностей образования, концентрации, иррадиации, переключения установки. Узнадзе стремился рассматривать психологию в целом под углом зрения установок. Установка, по Узнадзе, — это такое отношение потребностей к ситуации, которое определяет функциональный статус личности в данный момент. Установка процессуальна и носит, как показывают исследования Д. Н. Узнадзе и его сотрудников, фазовый характер. Установка при этом трактуется Узнадзе как известная общая диспозиция личности, определяющая реальную позицию в конкретном действии.

Установка, как мы видели, соотносительна с *тенденциями*. Тенденции выступают как *стремления*, когда намечается не только исходный, но и конечный их пункт. Тенденции, как связанные с состояниями напряжения динамические силы, образующиеся в процессе деятельности и побуждающие к ней, заключаются в *потребностях*, *интересах* и *идеалах*. Потребности в свою очередь по мере их осознания могут выступать как влечения и как желания. От *интереса*, как специфической направленности на тот или иной предмет, отчленяется *склонность*, как направленность на соответствующую деятельность. Таким образом, выявляется разветвленная система проявлений личности и их психологических понятий, благодаря которым сама личность из мертвой схемы, какой она нередко рисуется в курсах психологии, превращается в живое существо со своими потребностями и интересами, своими запросами и установками.

В отличие от интеллектуалистической психологии, все выводившей из идей, из представлений, мы выдвигаем, отводя ей определенное место, проблему тенденций, установок, потребностей и интересов как многообразных проявлений направленности личности. Однако мы при этом расходимся в ее разрешении с течениями современной зарубежной психологии, которые ищут источник мотивации лишь в недоступных сознанию темных «глубинах» тенденций, не меньше, если не больше, чем с интеллектуалистической психологией, которая эту проблему игнорировала.

Мотивы человеческой деятельности являются отражением более или менее адекватно преломленных в сознании объективных движущих сил человеческого поведения. Сами потребности и интересы личности возникают и развиваются из изменяющихся и развивающихся взаимоотношений человека с окружающим его миром. Потребности и интересы человека поэтому историчны; они развиваются, изменяются, перестраиваются; развитие и перестройка уже имеющихся потребностей и интересов сочетается с появлением, зарождением и развитием новых. Таким образом, направленность личности выражается в многообразных, все рас-

ширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разносторонней деятельности. В процессе этой деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием.

ПОТРЕБНОСТИ

Личность — это прежде всего живой человек из плоти и крови, потребности которого выражают его практическую связь с миром и зависимость от него. Наличие у человека потребностей свидетельствует о том, что он испытывает нужду в чем-то, что находится вне его, — во внешних предметах или в другом человеке; это значит, что он существо страдающее, в этом смысле пассивное. Вместе с тем потребности человека являются исходными побуждениями его к деятельности: благодаря им и в них он выступает как активное существо. В потребностях, таким образом, как бы заключен человек как существо, испытывающее нужду и вместе с тем действенное, страдающее и вместе с тем активное, как *страстное*[1] существо.

История развития человеческой личности связана с историей развития ее потребностей. Потребности человека побуждали его к деятельности. Общественно организованный труд, создавая в процессе производства более совершенные и многообразные способы удовлетворения сначала элементарных потребностей человека, порождал все новые, более многообразные и утонченные потребности, а возникновение новых потребностей побуждало ко все более разносторонней деятельности для их удовлетворения. <...>

Все потребности человека в их конкретном содержании и проявлении представляются историческими потребностями в том смысле, что они обусловлены процессом исторического развития человека, включены в него и в ходе его развиваются и изменяются. Потребности человека могут быть при этом подразделены на тесно между собой связанные, друг в друга взаимопроникающие, но все же различные — *материальные* потребности и *духовные*, такие, как потребность в пище, с одной стороны, потребность в книге, в музыке — с другой.

Потребности в пище, в жилье и одежде являются насущными потребностями человека: они вызывают необходимость в труде, в общественно организованной производственной деятельности, составляющей основу исторического бытия человека. Возникающее для удовлетворения человеческих потребностей производство в ходе своего развития не только удовлетворяет, но и порождает потребности людей, определяя их уровень и характер. Не существует самостоятельного, отдельного развития будто бы самодовлеющих потребностей. Развитие потребностей включено как момент, как сторона — и притом зависимая — в развитие производства. Порождая объекты потребления, производство порождает тем самым и соответствующие потребности у субъекта. <...>

Порожденная потребностью в пище, одежде и жилье и т. п., *необходимость* в труде и сотрудничестве порождает у человека *потребность* в труде, возникающую на основе потребности в активности, и потребность в общении, основанном на сотрудничестве и пересечении интересов. На этой основе новый характер

---

[1] Русское слово «страсть», немецкое «Leidenschaft», французское «passion» связаны со страданием и вместе с тем выражают состояние напряжения и активности.

приобретает у человека и потребность его в существе другого пола, которая становится потребностью человека в человеке.

Органические потребности представлены в психике прежде всего в органических ощущениях. Поскольку в органические потребности включен момент динамического напряжения или более или менее острый аффективный тон, они выступают в виде влечений. Влечение — это *органическая потребность*, представленная в *органической (интероцептивной) чувствительности*.

Будучи выражением органической потребности, влечение имеет соматический источник; оно происходит от раздражения, идущего изнутри организма. Общую особенность влечений составляет признак импульсивного напряжения. В силу более или менее длительного напряжения, которое оно создает, влечение порождает импульс к действию.

Учение о влечении разработал главным образом З. Фрейд, вписавший этим учением своеобразную главу в психологию. Построенное на большом клиническом материале, оно, однако, разрабатывалось через призму в целом неприемлемой концепции.

Фрейд различает две группы влечений: сексуальные и влечения «я», или самосохранения, а позже — влечения эроса и влечения смерти. Но, введя вторую группу влечений, Фрейд, сосредоточив свое исследование на изучении сексуальности, пришел к чудовищному пансексуализму, превратив жизнь человека в одно открытое или замаскированное проявление пола.

У Фрейда влечение становится идущей из глубин организма самодовлеющей силой. Оно представляется порождением замкнутого в себе организма, вне сознательных отношений личности к окружающему миру. Объект, служащий для удовлетворения влечения, — это, с точки зрения Фрейда, «самый изменчивый элемент влечения, с ним первоначально не связанный». Он присоединяется к влечению только благодаря его свойству сделать возможным удовлетворение. Поскольку влечение действует не извне, а изнутри организма, «бегством невозможно избавиться от его действия». В нем есть нечто фатальное. Фрейд недаром говорит о судьбе влечений, которые определяют судьбу человека. Для Фрейда влечения — это основные стимулы человеческой деятельности, которая «подчиняется принципу наслаждения, т. е. автоматически регулируется ощущениями наслаждения, или удовольствия, или неудовольствия». Влечение необходимо требует удовлетворения. Однако непосредственное удовлетворение влечений не всегда возможно. Общество часто налагает на влечение запрет, подвергает его цензуре. Тогда влечение либо вытесняется в бессознательное, либо сублимируется; сексуальное влечение преобразуется и находит опосредованное удовлетворение в различных формах творческой человеческой деятельности. Вытесненные из сознания влечения проявляются в замаскированной символической форме во сне — в сновидениях, а наяву сначала наиболее безобидным образом в обмолвках, в описках, в ошибочных действиях и забывании. Когда такой реакции на неудовлетворенные, вытесненные влечения оказывается недостаточно, тогда неизбежно возникает невроз.

Фрейд отрывает влечение — этот начальный чувственный момент, отражающий в ощущениях органическое состояние, от последующей психической деятельности человека по осознанию своей потребности. Фрейдистскому понятию мы противопоставляем иное, согласно которому влечение является лишь начальным этапом отражения органической потребности в органической, интероцептивной чувствительности. Проблематика влечений в этом случае получает иное решение.

Существуют различные формы проявления потребностей: влечение лишь одна из них. Это начальный этап в осознании потребности, и само влечение вовсе не обречено на то, чтобы застрять в органической чувствительности, как если бы эта последняя и остальная жизнь сознания были бы друг для друга непроницаемыми сферами. Это относится также и даже особенно к сексуальному влечению, поскольку оно направлено на человека. Оно более или менее глубоко и

органически включается в сознательную жизнь личности, и эта последняя включается в него: сексуальное *влечение* становится *любовью*; потребность человека в человеке превращается в подлинно человеческую потребность. Целый мир тончайших *человеческих* чувств — эстетических и моральных (восхищения, нежности, заботы, умиления) включается в нее, в том числе и сознательная жизнь. Потребность получает, таким образом, совсем новое выражение в *чувстве*. Включаясь в сознательную жизнь личности, чувство человека тем самым входит в сферу ее мировоззренческих установок и подчиняется их моральному контролю.

Не только сексуальная, но и любая другая потребность не ограничена влечением как формой своего проявления. По мере того как осознается служащий для удовлетворения потребности предмет, на который направляется влечение, а не только ощущается то органическое состояние, из которого оно исходит, влечение необходимо переходит в желание — новую форму проявления потребности. Этот переход означает не только внешний факт появления объекта, на который направляется влечение, а также изменение внутреннего характера влечения. Это изменение его внутреннего психического содержания связано с тем, что, переходя в желание, направленное на определенные предметы, влечение больше осознается. Тем самым оно опосредуется и обусловливается всей более или менее сложной совокупностью отношений данной личности к данному предмету или лицу. Это качественное различие находит и количественное выражение. В силу дополнительного воздействия опосредованного отношения к предмету желания, потребность, порождающая слабое влечение, может выразиться в сильном желании. Может быть и так, что потребность, которая могла бы породить сильное влечение, не дает сильного желания, потому что элементы влечения тормозятся идущими с ними вразрез и включенными в желание тенденциями.

Направленная на удовлетворение наличных потребностей деятельность, производя новые предметы для их удовлетворения, порождает и новые потребности. Потребности человека отнюдь не ограничиваются теми, которые непосредственно связаны с органической жизнью. В процессе исторического развития не только эти потребности развиваются, утончаясь и дифференцируясь, но и появляются новые, не связанные непосредственно с уже имеющимися. Так у человека возникает потребность в чтении, в посещении театра, в слушании музыки и т. д. Порождая многообразие сферы культуры, человеческая деятельность порождает и соответствующие потребности. В результате потребности человека далеко выходят за узкие рамки его органической жизни, отражая в себе все многообразие и богатство исторически развивающейся деятельности, все богатство создаваемой культуры. Порождая соответствующие потребности, культура становится природой человека.

Возникающие в связи с потребностями, но не сводящиеся к ним интересы и другие существеннейшие мотивы, как-то: осознание задач, которые ставит перед человеком общественная жизнь, и обязанностей, которые она на него налагает, — вызывают у человека деятельность, выходящую за пределы той, которая непосредственно служит удовлетворению наличных потребностей. Эта деятельность может породить новые потребности, потому что не только потребности порождают деятельность, но и деятельность иногда порождает потребности. <...>

ИНТЕРЕСЫ

Во все расширяющемся контакте с окружающим миром человек сталкивается со все новыми предметами и сторонами действительности. Когда в силу тех или иных обстоятельств что-либо приобретает некоторую значимость для человека, оно может вызвать у него интерес — специфическую направленность на него личности.

Слово «интерес» многозначно. Можно интересоваться чем-нибудь и быть заинтересованным в чем-нибудь. Это вещи разные, хотя и бесспорно связанные между собой. Нам может быть интересен человек, в котором мы совсем не заинтересованы, и мы можем в силу тех или иных обстоятельств быть заинтересованы в человеке, который нам совсем не интересен.

Так же как потребности и совместно с ними общественные интересы — интересы в том смысле, в каком мы говорим в общественных науках об интересах, — обусловливают «интерес» в психологическом смысле, определяют его направление, являются его источником. Будучи в этом смысле производным от общественных интересов, интерес в психологическом его значении не тожествен ни с общественным интересом в целом, ни с субъективной его стороной. Интерес в психологическом смысле слова является специфической направленностью личности, которая лишь опосредованно обусловлена осознанием ее общественных интересов.

Специфичность интереса, отличающая его от других тенденций, выражающих направленность личности, заключается в том, что интерес — это сосредоточенность на определенном предмете мыслей, вызывающая стремление ближе ознакомиться с ним, глубже в него проникнуть, не упускать его из поля зрения. Интерес — тенденция или направленность личности, заключающаяся в сосредоточенности ее помыслов на определенном предмете. Под помыслом мы при этом разумеем сложное и неразложимое образование — направленную мысль, мысль-заботу, мысль-участие, мысль-приобщение, внутри себя содержащую и специфическую эмоциональную окрашенность.

Как направленность помыслов, интерес существенно отличается от направленности желаний, в котором первично проявляется потребность. Интерес сказывается на направленности внимания, мыслей, помыслов; потребность — во влечениях, желаниях, в воле. Потребность вызывает желание в каком-то смысле *обладать* предметом, интерес — *ознакомиться* с ним. Интересы являются поэтому специфическими мотивами культурной и, в частности, познавательной деятельности человека. Попытка свести интерес к потребности, определив его исключительно как осознанную потребность, несостоятельна. Осознание потребности может вызвать интерес к предмету, способному ее удовлетворить, но неосознанная потребность как таковая является все же потребностью (переходящей в желание), а не интересом. Конечно, в единой многообразной направленности личности все стороны взаимосвязаны. Сосредоточение желаний на каком-нибудь предмете обычно влечет сосредоточение на нем интереса; сосредоточение же на предмете интереса, помыслов порождает специфическое желание ближе познакомиться с предметом, глубже в него проникнуть; но все же желание и интерес не совпадают.

Существенное свойство интереса заключается в том, что он всегда направлен на тот или иной предмет (в широком смысле слова). Если о влечениях и о

потребностях в стадии влечения можно еще говорить как о внутренних импульсах, отражающих внутреннее органическое состояние и первоначально сознательно не связанных с объектом, то интерес необходимо является интересом к тому или иному объекту, к чему-нибудь или к кому-нибудь: вовсе беспредметных интересов не существует. <…> «Опредмеченность» интереса и его сознательность теснейшим образом связаны; точнее, это две стороны одного и того же; в осознанности предмета, на который направлен интерес, и проявляется прежде всего сознательный характер интереса.

Интерес — это мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. В каждом интересе обычно в какой-то мере представлены оба момента, но соотношение между ними на разных уровнях сознательности может быть различным. Когда общий уровень сознательности или осознанность данного интереса невысоки, господствует эмоциональная привлекательность. На этом уровне сознательности на вопрос о том, почему интересует то-то, ответ может быть только один: интересует, потому что интересует, нравится, потому что нравится.

Чем выше уровень сознательности, тем большую роль в интересе играет осознание объективной значимости тех задач, в которые включается человек. Однако, как бы ни было высоко и сильно сознание объективной значимости соответствующих задач, оно не может исключить эмоциональной привлекательности того, что вызывает интерес. При отсутствии более или менее непосредственной эмоциональной привлекательности будет сознание значимости, обязанности, долга, но не будет интереса.

Само эмоциональное состояние, вызванное интересом, или, точнее, эмоциональный компонент интереса, имеет специфический характер, отличный, в частности, от того, которым сопровождается или в котором выражается потребность: когда не получают удовлетворения потребности, жить трудно; когда не получают пищу интересы или их нет, жить скучно. Очевидно, с интересом связаны специфические проявления в эмоциональной сфере.

Будучи обусловлен эмоциональной привлекательностью и осознанной значимостью, интерес проявляется прежде всего во внимании. Являясь выражением общей направленности личности, интерес охватывает все психические процессы — восприятия, памяти, мышления. Направляя их по определенному руслу, интерес вместе с тем и активизирует деятельность личности. Когда человек работает с интересом, он, как известно, легче и продуктивнее работает.

Интерес к тому или иному предмету — к науке, музыке, спорту — побуждает к соответствующей деятельности. Тем самым интерес порождает склонность или переходит в нее. Мы различаем интерес как направленность на предмет, побуждающую нас заняться им, и склонность как направленность на соответствующую деятельность. Различая, мы вместе с тем и связываем их теснейшим образом. Но все же они не могут быть признаны тожественными. Так, у того или иного человека интерес к технике может сочетаться с отсутствием склонности к деятельности инженера, какой-либо своей стороной ему непривлекательной; таким образом, внутри единства возможно и противоречие между интересом и склонностью. Однако, поскольку предмет, на который направлена деятельность, и деятельность, направленная на этот предмет, неразрывно связаны и друг в друга переходят, интерес и склонность тоже взаимосвязаны и сплошь и рядом трудно установить между ними грань.

Интересы различаются прежде всего по содержанию, оно более всего определяет их общественную ценность. У одного интересы направлены на общественную работу, на науку или искусство, у другого — на коллекционирование марок, на моду; это, конечно, не равноценные интересы.

В интересе к тому или иному объекту обычно различают непосредственный и опосредованный интерес. Говорят о наличии непосредственного интереса, когда учащийся интересуется самой учебой, изучаемым предметом, когда им руководит стремление к знанию; говорят об опосредованном интересе, когда тот направлен не на знание как таковое, а на что-либо с ним связанное, например на преимущества, которые может дать образовательный ценз... Способность проявлять интерес к науке, к искусству, к общественному делу независимо от личной выгоды составляет одно из ценнейших свойств человека. Однако совершенно неправильно противопоставлять непосредственный интерес и интерес опосредованный. С одной стороны, всякий непосредственный интерес обычно опосредован сознанием важности, значимости, ценности данного предмета или дела; с другой стороны, не менее важным и ценным, чем способность проявить интерес, свободный от личной выгоды, является способность делать дело, которое не представляет непосредственного интереса, но является нужным, важным, общественно значимым. Собственно, если по-настоящему осознать значимость дела, которое делаешь, то оно в силу этого неизбежно станет интересным; таким образом, опосредованный интерес переходит в непосредственный.

Интересы, далее, могут различаться по уровням оформленности. Аморфный уровень выражается в разлитом, не дифференцированном, более или менее легко возбуждаемом (или не возбуждаемом) интересе ко всему вообще и ни к чему в частности.

С охватом интересов связано их распределение. У одних интерес целиком сосредоточен на одном каком-нибудь предмете или узко ограниченной области, что приводит к одностороннему развитию личности и является вместе с тем результатом такого одностороннего развития. <...> У других имеются два или даже несколько центров, вокруг которых группируются их интересы. Лишь при очень удачном сочетании, а именно когда эти интересы лежат в совсем различных областях (например, один — в практической деятельности или науке, а другой — в искусстве) и значительно отличаются друг от друга по своей силе, эта бифокальность интересов не вызывает никаких осложнений. В противном случае она легко может повлечь раздвоенность, которая станет тормозить деятельность как в одном, так и в другом направлении: человек ни во что не войдет целиком, с подлинной страстью, и нигде не преуспеет. Наконец, возможно и такое положение, при котором интересы, достаточно широкие и многосторонние, сконцентрированы в одной области и притом настолько связанной существеннейшими сторонами человеческой деятельности, что вокруг этого единого стержня может сгруппироваться достаточно разветвленная система интересов. Именно такая структура интересов является, очевидно, наиболее благоприятной для всестороннего развития личности и вместе с тем той ее сосредоточенности, которая необходима для успешной деятельности. <...>

Различные охват и распределение интересов, выражающиеся в той или иной их широте и структуре, сочетаются с той или иной их силой или активностью. В одних случаях интерес может выражаться лишь в некоторой предпочтительной направленности, или повернутости, личности, вследствие которой человек

скорее обратит внимание на тот или иной предмет, если он помимо его стараний возникает. В других случаях интерес может быть настолько силен, что человек активно ищет ему удовлетворения. Известно немало примеров (М. В. Ломоносов, А. М. Горький), когда интерес к науке или искусству у людей, живших в условиях, в которых он не мог быть удовлетворен, был настолько велик, что они перестраивали свою жизнь и шли на величайшие жертвы, лишь бы этот интерес удовлетворить. В первом случае говорят о пассивном, во втором — об активном интересе; но пассивный и активный интересы — это не столько качественное различие двух видов интересов, сколько допускающие множество градаций количественные различия в их силе или интенсивности. Правда, это количественное различие, достигая определенной меры, переходит в качественное, выражающееся в том, что в одном случае интерес вызывает лишь непроизвольное внимание, во втором он становится непосредственным мотивом для реальных практических действий. Различие пассивного и активного интереса не является абсолютным: пассивный интерес легко переходит в активный, и наоборот.

Сила интереса часто, хотя не обязательно, сочетается с его устойчивостью. У очень импульсивных, эмоциональных, неустойчивых натур бывает, что тот или иной интерес, пока он господствует, является интенсивным, активным, но пора его господства непродолжительна: один интерес быстро сменяется другим. Устойчивость же интереса выражается в длительности, в течение которой он сохраняет свою силу: время служит количественной мерой устойчивости интереса. Связанная с силой, устойчивость интереса в основе своей определяется не столько ею, сколько глубиной, т. е. степенью связи интереса с основным содержанием и свойствами личности. Таким образом, первой предпосылкой самой возможности существования у человека устойчивых интересов является наличие у данной личности стержня, генеральной жизненной линии. Если ее нет, нет и устойчивых интересов; при ее наличии устойчивыми будут те интересы, которые с ней связаны, отчасти ее выражая, отчасти формируя.

При этом интересы, обычно связанные между собой в пучки или, скорее, в динамичные системы, располагаются как бы гнездами и различаются по глубине, поскольку среди них всегда имеются основные, более общие, и производные, более частные. Более общий интерес обычно является и более устойчивым.

Наличие такого общего интереса не означает, конечно, что данный интерес, например к живописи, к музыке, всегда актуален; оно означает лишь, что он легко становится таковым (можно вообще интересоваться музыкой, но в данную минуту не испытывать желания ее слушать). Общие интересы — латентные интересы, которые легко актуализируются.

Устойчивость этих общих, генерализованных интересов не означает их косности. Именно в силу их генерализованности устойчивость общих интересов может прекрасно сочетаться с их лабильностью, подвижностью, гибкостью, изменчивостью. В различных ситуациях один и тот же общий интерес выступает как различный, применительно к изменившимся конкретным условиям. Таким образом, интересы в общей направленности личности образуют систему подвижных, изменчивых, динамических тенденций с перемещающимся центром тяжести.

Интерес, т. е. направленность внимания, помыслов, может вызвать все, что так или иначе связано с чувством, со сферой человеческих эмоций. Наши мысли легко сосредоточиваются на деле, которое нам дорого, на человеке, которого мы любим.

Формируясь на основе потребностей, интерес в психологическом смысле слова никак не ограничивается предметами, непосредственно связанными с потребностями. Уже у обезьян ярко проявляется любопытство, не подчиненное непосредственно пищевой или какой-либо другой органической потребности, тяга ко всему новому, тенденция к манипулированию с каждым попавшимся предметом, давшая повод говорить об ориентировочном, исследовательском рефлексе или импульсе. Это любопытство, способность обратить внимание на новые предметы, вовсе не связанные с удовлетворением потребностей, имеет биологическое значение, являясь существенной предпосылкой для удовлетворения потребностей. <...>

Склонность обезьяны манипулировать со всяким предметом превратилась у человека в любознательность, принявшую со временем форму теоретической деятельности по получению научного знания. Интерес может вызвать у человека все новое, неожиданное, неизведанное, неразгаданное, проблематичное — все, что ставит перед ним задачи и требует от него работы мысли. Будучи мотивами, побуждениями к деятельности, направленной на создание науки, искусства, интересы являются вместе с тем и результатом этой деятельности. Интерес к технике формировался у человека по мере возникновения и развития техники, интерес к изобразительному искусству — с возникновением и развитием изобразительной деятельности, а интерес к науке — с возникновением и развитием научного знания.

В ходе индивидуального развития интересы формируются по мере того как дети вступают во все более сознательный контакт с окружающим миром и в процессе обучения и воспитания осваивают исторически сложившуюся и развивающуюся культуру. Интересы являются и предпосылкою обучения, и его результатом. Обучение опирается на интересы детей, и оно же формирует их. Интересы служат поэтому, с одной стороны, средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным, с другой стороны, интересы, их формирование являются целью педагогической работы; формирование полноценных интересов — существеннейшая задача обучения.

Интересы формируются и закрепляются в процессе деятельности, посредством которой человек входит в ту или иную область или предмет. Поэтому сколько-нибудь сложившихся устойчивых интересов, русел, которые сколько-нибудь длительно определяли бы их направленность, у маленьких детей нет. У них обычно имеется лишь некоторая подвижная, легко возбуждаемая и быстро угасающая направленность.

Размытая и неустойчивая направленность интересов ребенка в значительной мере отражает интересы социального окружения. Относительно большую устойчивость приобретают те из интересов, которые связаны с деятельностью детей. В результате у детей старшего дошкольного возраста образуются «сезонные» интересы, увлечения, которые держатся в течение некоторого, не очень длительного периода, сменяясь затем другими. Для развития и поддержания активного интереса к той или иной деятельности очень важно, чтобы деятельность давала материализованный результат, новый продукт и чтобы отдельные звенья ее отчетливо выступали перед ребенком как ступеньки, ведущие к цели.

Существенно новые условия для развития интересов у ребенка возникают с поступлением его в школу и началом обучения различным предметам.

В ходе учебной работы интерес школьников часто фиксируется на предмете, который особенно хорошо поставлен и по которому дети делают особенно ощутимые, очевидные для них самих успехи. Многое здесь зависит от педагога.

Но при этом сначала это по большей части интересы недолговечные. Сколько-нибудь устойчивые интересы начинают складываться у учащегося средней школы. Раннее появление устойчивых интересов, сохраняющихся на всю жизнь, наблюдается лишь в тех случаях, когда налицо имеется яркое, рано определившееся дарование. Такое дарование, успешно развивающееся, становится призванием; осознанное как таковое, оно определяет устойчивую направленность основных интересов.

Самым существенным в развитии интересов подростка является: 1) начало установления круга интересов, объединенных в небольшое число между собою связанных систем, приобретающих известную устойчивость; 2) переключение интересов с частного и конкретного (коллекционирование в школьном возрасте) на отвлеченное и общее, в частности рост интереса к вопросам идеологии, мировоззрения; 3) одновременное появление интереса к практическому применению приобретенных знаний, к вопросам практической жизни; 4) рост интереса к психическим переживаниям других людей и особенно своим собственным (юношеские дневники); 5) начинающаяся дифференциация и специализация интересов. Направленность интересов на определенную сферу деятельности, профессию — технику, определенную научную область, литературу, искусство и т. д. совершается под влиянием всей системы условий, в которой развивается подросток.

Господствующие интересы проявляются в преимущественно читаемой литературе — в так называемых читательских интересах. У подростков наблюдается значительный интерес к технической и научно-популярной литературе, а также к путешествиям. Интерес к романам, вообще к художественной литературе возрастает главным образом в юношеские годы, что отчасти объясняется характерным для этого возраста интересом к внутренним переживаниям, к личностным моментам. Интересы в стадии их формирования лабильны и более подвержены влиянию окружающих условий. Так, обычно присущий подросткам интерес к технике особенно возрос у них в связи с индустриализацией страны.

Интересы не являются продуктом будто бы в себе замкнутой природы ребенка. Они возникают из контакта с окружающим миром; особенное влияние на их развитие оказывают окружающие люди. Сознательное использование интересов в педагогическом процессе ни в коем случае не означает, что обучение следует приспособлять к имеющимся интересам учащихся. Педагогический процесс, выбор предметов обучения и т. п. основываются на задачах воспитания, на объективных соображениях, и интересы должны быть направлены соответственно этим объективно обоснованным целям. Интересы нельзя ни фетишизировать, ни игнорировать: их надо учитывать и формировать.

Развитие интересов совершается частично путем их переключения: исходя из существующего интереса, развивают тот, который нужен. Но это, конечно, не означает, что формирование интересов всегда является перенесением имеющихся интересов с одного предмета на другой или преобразованием одного и того же интереса. У человека появляются новые интересы, приходящие на смену отмирающим, старым, по мере того как он в ходе своей жизни включается в новые задачи и по-новому осознает значимость тех задач, которые ставит перед ним жизнь; развитие интересов не замкнутый в себе процесс. Наряду с переключением уже имеющихся интересов новые интересы могут возникнуть вне прямой преемственной связи со старыми, путем включения индивида в интересы нового коллектива в результате новых взаимоотношений, которые у него скла-

дываются с окружающими. Формирование интересов у детей и подростков зависит от всей системы условий, определяющих формирование личности. Особое значение для формирования объективно ценных интересов имеет умелое педагогическое воздействие. Чем старше ребенок, тем большую роль может при этом играть осознание им общественной значимости тех задач, которые перед ним ставятся.

Из интересов, формирующихся в подростковом возрасте, большое значение имеют интересы, играющие существенную роль при выборе профессии и определении дальнейшего жизненного пути человека. Тщательная педагогическая работа над формированием интересов, особенно в подростковом и юношеском возрасте, в то время, когда происходит выбор профессии, поступление в специальное высшее учебное заведение, определяющее дальнейший жизненный путь, является исключительно важной и ответственной задачей. <...>

В направленности интересов и путях их формирования наблюдаются значительные индивидуальные различия.

ИДЕАЛЫ

Какое значение ни придавать потребностям и интересам, очевидно, что они не исчерпывают мотивов человеческого поведения; направленность личности не сводится только к ним. Мы делаем не только то, в чем испытываем непосредственную потребность, и занимаемся не только тем, что нас интересует. У нас есть моральные представления о долге, о лежащих на нас обязанностях, которые также регулируют наше поведение.

Должное, с одной стороны, противостоит индивиду, поскольку оно осознается как независимое от него — общественно всеобщезначимое, не подвластное его субъективному произволу; вместе с тем, если мы *переживаем* нечто как должное, а не только отвлеченно *знаем*, что оно считается таковым, должное становится предметом наших личных устремлений, общественно значимое становится вместе с тем личностно значимым, собственным *убеждением* человека, идеей, овладевшей его чувствами и волей. Определяясь мировоззрением, они находят обобщенное абстрактное выражение в нормах поведения, свое конкретное выражение они получают в идеалах.

Идеал может выступать в качестве совокупности норм поведения; иногда это образ, воплощающий наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, — *образ*, который служит *образцом*. Идеал человека далеко не всегда представляет собой его идеализированное отображение; идеал может находиться даже в компенсаторно-антагонистическом отношении к реальному облику человека; в нем может быть подчеркнуто то, что человек особенно ценит и чего ему как раз недостает. Идеал представляет собой не то, чем человек на самом деле является, а то, чем он хотел бы быть, не то, каков он в действительности, а то, каким он желал бы быть. Но было бы неправильно чисто внешне противопоставлять должное и существующее, то, что человек есть, и то, чего он желает: то, чего человек желает, тоже показательно для того, что он есть, его идеал — для него самого. Идеал человека — это, таким образом, и то, и не то, что он есть. Это предвосхищенное воплощение того, чем он может стать. Это лучшие тенденции, которые, воплотившись в образе-образце, становятся стимулом и регулятором его развития.

Идеалы формируются под непосредственным общественным влиянием. Они в значительной мере определяются идеологией, миросозерцанием. Каждая историческая эпоха имеет свои идеалы — свой идеальный образ человека, в котором время и среда, дух эпохи воплощают наиболее значимые черты. Таков, например, идеал софиста или философа в «век просвещения» в Древней Греции, отважного рыцаря и смиренного монаха в феодальную эпоху. Капитализм и созданная им наука имеют свой идеал: «ее истинный идеал — это *аскетический*, но *занимающийся ростовщичеством* скряга и *аскетический*, но *производящий раб*»[1]. Наша эпоха создала свой идеал, воплотив в нем черты и свойства, выковывающиеся в борьбе за социалистическое общество и творческом труде по его построению. Иногда идеалом служит обобщенный образ, образ как синтез основных, особенно значимых и ценимых черт. Часто в качестве идеала выступает историческая личность, в которой эти черты особенно ярко воплотились. <...> Наличие определенного идеала вносит четкость и единство в направленность личности.

В раннем возрасте идеалом в большей мере служат люди ближайшего окружения — отец, мать, старший брат, кто-нибудь из близких, затем учитель. Позже в качестве идеала, на который подросток, юноша хотел бы походить, выступает историческая личность, очень часто кто-либо из современников. <...>

В идеалах человека ярко проявляется его общая направленность. Проявляясь в них, она через них и формируется. Идеалы формируются под определяющим воздействием общественных оценок. Воплощаясь в идеале, через его посредство эти общественные оценки формируют общую направленность личности.

* * *

Потребности, интересы, идеалы составляют различные стороны или моменты многообразной и вместе с тем в известном смысле единой направленности личности, которая выступает в качестве мотивации ее деятельности.

Между различными побуждениями человеческой деятельности, потребностями и интересами человека обычно устанавливается определенная иерархия. Она определяет вступление в действие того или иного побуждения и регулирует направление наших мыслей и поступков.

Сплошь и рядом бывает, что мы полны тревоги и волнений из-за того, что задеты какие-то наши интересы. Но стоит надвинуться серьезной беде, угрожающей значительно более насущным, жизненным интересам, и забота об интересах, судьба которых только что так волновала, теряет всякую актуальность. Они почти перестают для нас существовать. Непонятным, диким кажется, как могли мы принимать так близко к сердцу такие второстепенные интересы: «Можно ли волноваться из-за таких пустяков?» Мы поглощены нависшей над нами угрозой. «Только бы миновала нависшая над нами беда, и больше нам ничего не нужно». Но вот беда миновала, и оказывается: как только угроза более насущным потребностям и интересам отпала или хотя бы только отступила, как снова начинают выступать и затем подниматься во весь рост утратившие было всякую актуальность интересы; «пустяки» снова стали важными; снова на них сосредоточены мысли, с ними связаны заботы и надежды. Самые насущные нужды обеспечены, им ничто не угрожает, — значит, нечего о них и думать. Актуальнее

---

[1] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 42. С. 131.

сейчас другое; на очереди другие интересы; наши радости и печали теперь связаны с их судьбой.

Таков общий закон: пока актуальны первичные, более насущные потребности и интересы, отступают вторичные, менее насущные; по мере того как более первичные теряют в своей остроте и актуальности, одни за другими выступают последующие. Потребность и интересы различной значимости для личности выступают в сознании в определенной последовательности. Эта последовательность определяется вышеуказанным законом.

Облик личности существенно определяется, во-первых, уровнем, на котором находятся основные потребности, интересы, вообще тенденции личности. Этим прежде всего определяется большая или меньшая значительность либо убогость ее внутреннего содержания. У одних людей все сведено к элементарным, примитивным интересам; в личности и жизни других они играют подчиненную роль: над ними целый мир других интересов, связанных с самыми высшими областями человеческой деятельности. Облик человека существенно меняется в зависимости от того, какой удельный вес приобретают эти высшие интересы.

Для облика личности существенное значение имеет, во-вторых, круг ее потребностей, интересов, идеалов. Широта этого круга определяет содержательность, диапазон человека.

Различие круга интересов определяет различную по своему содержанию базу духовной жизни личности — от духовно нищенской, убогой жизни одних людей до поражающей своим богатством жизни других. Вопрос о широте духовной жизни личности, очевидно, теснейшим образом переплетается с вопросом об ее уровне. Прежде всего не может быть речи об особой широте и богатстве там, где все потребности и интересы человека ограничены уровнем элементарных потребностей и интересов. Сколько-нибудь значительное увеличение широты, богатства интересов может совершаться лишь посредством перехода к высшим уровням.

Далее, та же степень узости интересов, даже сосредоточие всей направленности личности на одной потребности, на одном интересе, приобретает совершенно иное качество в зависимости от того, на каком уровне лежит эта потребность или интерес; одно дело, когда речь идет о потребности или интересе, который в силу своей элементарности сам является очень узким, совсем другое дело, когда хотя личность и сосредоточена вся на одном интересе, но самый интерес так значителен, что с его высоты перед личностью открываются широкие горизонты.

В тесной связи с вопросами об уровне и богатстве или содержательности потребностей и интересов личности, ее строения и облика находится вопрос об их распределении. Жизнь человека целиком сосредоточена на чем-нибудь одном, на одной узко ограниченной области; все развитие личности совершается односторонне, однобоко, направляясь по одному — у одних более, у других менее значительному — руслу. Бывает и так, что в строении личности имеются две или вообще несколько как бы выдающихся, вершинных точек, между которыми иногда более или менее бесконфликтно распределяется, а иногда, двоясь, расщепляется жизнь человека. Наконец, бывает так — и это, очевидно, самая благоприятная из возможностей, — что личность одновременно и многогранна и едина; ее потребности и интересы одновременно не только содержательны и в этом смысле богаты, но и многообразны и тем не менее сосредоточены вокруг единого центра. В идеале выступает всесторонне и гармонически развитая личность,

личность, своими потребностями и интересами связанная с основными сферами человеческой деятельности, так что все они, отражаясь и сочетаясь в ней, образуют подлинное единство.

Изучение потребностей, интересов, идеалов, установок и тенденций, вообще направленности личности дает ответ на вопрос: *чего* человек *хочет*, к чему он стремится? Но вслед за вопросом, чего человек хочет, естественно и закономерно встает другой: *а что* он *может*? Это вопрос о его способностях, дарованиях, одаренности.

Глава XVI
СПОСОБНОСТИ

Встречаясь в жизни с различными людьми, наблюдая за ними в работе, сопоставляя их достижения, сравнивая темпы их духовного роста, мы постоянно убеждаемся в том, что люди заметно отличаются друг от друга по своим способностям.

Термин «способность» употребляют в житейском обиходе очень широко; в психологической литературе им немало злоупотребляли. Так называемая психология способностей сильно дискредитировала это понятие. Наподобие мольеровского ученого врача, который «объяснял» усыпляющее действие опиума тем, что опиум имеет «способность» усыплять, эта психология объясняла любое психическое явление тем, что приписывала человеку соответствующую «способность». Способности, таким образом, в ученом арсенале этой психологии служили нередко для того, чтобы избавиться от необходимости вскрыть закономерности протекания психических процессов. Поэтому современная научная психология выросла в значительной мере в борьбе против психологии способностей. «Функции» тоже нередко трактовались как такие способности; это в свою очередь означало, что способности трактовались как органические функции и в связи с этим рассматривались как некие первичные, природные, преимущественно врожденные особенности. Ввиду этого, прежде чем вводить понятие «способности» в систему психологической науки, необходимо точнее очертить его истинное содержание.

Всякая способность является способностью к чему-нибудь, к какой-то деятельности. Наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. Мы говорим об этих качествах как о способности человека. Способность должна включать в себя различные психические свойства и качества, необходимые в силу характера этой деятельности и требований, которые она предъявляет.

Способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде *задатков*. Люди от рождения бывают наделены различными задатками, хотя различия эти не так велики, как это утверждают те, которые различия в способностях ошибочно целиком сводят к различию врожденных задатков. Различия между людьми в задатках заключаются прежде всего в прирожденных особенностях их нервно-мозгового аппарата — в анатомо-физи-

ологических, функциональных его особенностях. Исходные природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Между задатками и способностями очень большая дистанция; между одними и другими — весь путь развития личности. Задатки многозначны; они могут развиваться в различных направлениях. Задатки — лишь предпосылки развития способностей. Развиваясь на основе задатков, способности являются все же функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка. Включаясь в развитие индивида, они сами развиваются, т. е. преобразуются и изменяются.

Для доказательства наследования способностей обычно указывают на существование семейств, в которых несколько поколений проявляли однородную по своей направленности одаренность. Так, в семье Иоганна Себастьяна Баха в пяти поколениях его предков, братьев и потомков насчитывается не менее 18 значительных музыкальных дарований, из них 11 приходится на его родственников по нисходящей линии, причем в семье было всего 10 мужчин, не обнаруживших музыкальных дарований. Можно также указать на семью Ч. Дарвина, исключительно богатую целым рядом даровитых людей. Однако когда из подобных фактов непосредственно заключают о наследовании способностей, относя их исключительно за счет наследственных особенностей организма, то допускают явную ошибку, не учитывая одного обстоятельства: в семье с большим количеством музыкальных дарований музыкальный отец не только передает своим детям определенные гены, но и оказывает влияние на развитие детей.

Наследственность включается, конечно, в качестве одного из условий в развитие человека, но его способности являются не прямой функцией его наследственности. Во-первых, наследственное и приобретенное в конкретных особенностях личности образуют неразложимое единство; уже в силу этого нельзя относить какие-либо конкретные психические свойства личности за счет одной лишь наследственности. Во-вторых, наследственны могут быть не сами психические способности в их конкретном психологическом содержании, а лишь органические предпосылки их развития. Органические предпосылки развития способностей человека *обусловливают*, но не предопределяют одаренности человека и возможностей его развития.

Мы говорим о врожденности задатков, наряду с этим говорят о наследственности способностей. Необходимо уточнить и разграничить эти понятия. Под врожденным естественно понимать то, что уже имеется к моменту рождения; под наследственным то, что посредством определенных органических механизмов передается индивиду от его предков. Эти понятия не тожественные ни по форме, ни по существу. Первое понятие описательное: оно констатирует факт; второе — объяснительное: оно вскрывает его источник. Они не совпадают и по содержанию: то, что оказывается врожденным, т. е. наличным к моменту рождения, вовсе не должно быть продуктом одной лишь изолированно взятой наследственности; оно обусловлено и предшествующим ходом эмбрионального развития. С другой стороны, наследственно обусловленное вовсе не должно выступать уже оформившимся к моменту рождения; так, несомненно наследственно обусловленные изменения, связанные с половым созреванием, наступают, однако, в более или менее отдаленный от рождения период.

Таким образом, врожденное не сводится к наследственному и наследственное не сводится к врожденному.

Значение врожденных задатков для разных способностей различно. Значение их относительно рельефно выступает в таких способностях, как музыкальные, существенной предпосылкой которых является тонкий слух, т. е. качество, зависящее от свойств периферического

(слухового) и центрального нервного аппарата. Особенности строения нервно-мозгового аппарата — это прирожденные задатки. Но это именно задатки для развития музыкальных способностей, предпосылки их развития, а не сами музыкальные способности. Музыкальные способности в подлинном смысле слова — это свойства и данные, необходимые для занятия музыкальной деятельностью, т. е. исполнения музыки, сочинения музыки (композиции) или полноценного художественного восприятия ее. Музыкальные способности в этом единственно правомерном смысле слова являются не врожденными свойствами организма, а результатом развития личности; врожденные задатки являются лишь необходимыми предпосылками, они зависят от всего пути развития личности. Конкретно (если продолжать развитие мысли на примере музыкальных способностей) развитие музыкальных способностей композитора может зависеть от того, найдет ли он творческие замыслы, сюжеты, адекватные его техническим средствам, и технические средства, адекватные его замыслам, и т. п.

Не подлежит сомнению, что люди очень значительно разнятся не только по врожденным задаткам, но и по своим способностям — как по их степени, так и по их характеру. Эти различия в способностях — продукт не врожденных задатков самих по себе, а всего хода развития личности. Способность развивается на основе различных психофизических функций и психических процессов. Она — сложное синтетическое образование, включающее ряд качеств, без которых человек не был бы способен к какой-либо конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются.

При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет своеобразная диалектика между способностями и умениями. Способности и умения, совершенно очевидно, не тожественны, но они все же теснейшим образом связаны; притом связь эта взаимная. С одной стороны, освоение умений, знаний и т. д. предполагает наличие известных способностей, а с другой — само формирование способности к определенной деятельности предполагает освоение связанных с ней умений, знаний и т. д. Эти умения, знания и т. д. остаются чем-то совершенно внешним для способностей человека, лишь пока они не освоены. По мере того как они осваиваются, т. е. превращаются в личное достояние, они перестают быть только знаниями, умениями, полученными извне, а ведут к развитию способностей. Скажем, по мере того как человек на материале определенной системы знания по-настоящему осваивает приемы обобщения, умозаключения и т. д., у него не только накопляются определенные умения, но и формируются определенные способности. Обучение, как подлинно образовательный процесс, тем именно и отличается от простой тренировки, что в нем через умения и знания формируются способности.

Способность закрепляется в личности как более или менее прочное достояние, но она исходит из требований деятельности и, будучи способностью к деятельности, она в деятельности и формируется. Когда мы анализировали воображение, то вскрыли, как направленность личности, сознание которой отображает действительность, порождает характерную для воображения тенденцию к преобразованию отображаемого. Это была не органическая функция, как, например, чувствительность, и не способность, а определенная закономерность протекания психических процессов. Но в условиях творческой деятельности — писателя, художника, музыканта — осуществление этих процессов преобразования включает ряд дополнительных предпосылок и качеств, вбирая их в себя, человек в процессе деятельности формирует специфические способности.

Если речь идет о музыкальном творчестве, то деятельность воображения предполагает, с одной стороны, наличие достаточно ярких, богатых, тонко нюансированных ощущений и представлений, с другой — эта деятельность требует для своего осуществления специальной техники, которая формируется и развивается на основе исторического развития музыки. Развитие творческого воображения музыканта как конкретной способности может (как мы видели на примере Н. А. Римского-Корсакова) оказаться скованным недостаточной или неадекватной ему техникой, и лишь овладение художником новыми техническими средствами создает возможность дальнейшего развития творческих музыкальных способностей. Таким образом, никак не совпадая, конечно, со способностями, умения, техника данной деятельности, навыки, знания, с ней связанные, являются, однако, существенным условием развития соответствующих способностей, так же как наличие соответствующих способностей является условием для овладения этими умениями и прочее. Способности формируются по мере того, как человек, осваивая их, овладевает необходимыми для деятельности умениями.

Конкретная музыкальная способность к композиции — это целый комплекс различных качеств, которые в процессе деятельности, взаимодействуя друг с другом, образуют единое целое. Так же, по существу, обстоит дело с каждой способностью.

Способности квалифицируют личность как субъекта деятельности[1]: будучи принадлежностью личности, способность, конечно, сохраняется за личностью как потенция и в тот момент, когда она не действует. В итоге способность — это сложная синтетическая особенность личности, которая определяет ее пригодность к деятельности. Более или менее специфические качества, которые требуются для определенной деятельности, лишь в деятельности и через посредство ее могут сформироваться на базе тех или иных задатков.

Деятельность человека — это, говоря конкретно, трудовая деятельность, посредством которой человек в процессе исторического развития, изменяя природу, создает материальную и духовную культуру. *Все специальные способности человека* — это в конце концов различные проявления, стороны общей его *способности к освоению достижений человеческой культуры и ее дальнейшему продвижению*. Способности человека — это проявления, стороны его способности к обучению и к труду[2].

---

[1] Понятие субъекта деятельности С. Л. Рубинштейн употребляет здесь как методологическое для психологии, тогда как в работах 20-х гг. оно было им раскрыто в своем философском содержании. Использование этого понятия в психологическом контексте позволяет выйти из отношений внутри деятельности, из ее внутренней структуры, поскольку личность как субъект деятельности включается в различные системы отношений с миром, деятельность может занимать разное место в ее жизнедеятельности, а сама личность по-разному относится к той или иной деятельности. В этом случае сознание и сознательность выступают как качества *действующей* личности.

Личность характеризует комплекс потребностей, способностей, направленностей, интересов, целей, мотивов и т. д., а также тип используемых знаний, операций, общественных способов действия. Личность как субъект деятельности интегрирует свои потребности, способности, возможности с условиями, требованиями деятельности.

В более широком смысле слова личность как субъект деятельности — это личность деятеля, или деятельная личность, т. е. качество действующей личности, способ самовыражения личности через деятельность, которое раскрывается прежде всего в контексте жизненного пути личности. *(Примеч. сост.)*

[2] В данном определении С. Л. Рубинштейна содержится характеристика способностей как через деятельность, так и через личностные образования, психические качества и свойства. В конце

Означая способность к труду и обучению, способности человека в обучении и труде формируются. Совершенно ошибочной является та точка зрения, будто способности человека в деятельности человека и ее продуктах лишь выявляются вовне, оставаясь независимыми от нее. В действительности между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда, этими материализованными сгустками человеческих способностей, существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие. Реализуясь в тех или иных достижениях, способности человека не только проявляются, но также формируются и развиваются. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает.

Человеческие способности, отличающие человека от других живых существ, составляют его *природу*, но сама природа человека — продукт *истории*. Природа человека формируется и изменяется в процессе исторического развития в результате трудовой деятельности человека. Интеллектуальные способности формировались по мере того, как изменяя природу, человек познавал ее; художественные — изобразительные, музыкальные и т. п. — формировались вместе с развитием различных видов искусства.

По мере того как человечество создавало новые области культуры, материализовавшиеся в продуктах общественной практики, порождались или развивались новые способности и прежние способности получали новое содержание. Развитие музыки, возникновение нового музыкального строя или перспективного изображения были развитием нового художественного восприятия, новых — музыкальных или изобразительных — способностей.

С расширением сфер трудовой деятельности и появлением все новых видов ее у человека формировались и новые способности. Человеческие способности и их структура зависят от исторически изменяющихся форм разделения труда. <…>

Выявляя зависимость структуры человеческих способностей от исторически изменяющихся форм разделения труда, К. Маркс в блестящем и тонком анализе вскрывает изменение психики человека при переходе от ремесла к мануфактуре, от мануфактуры к крупной промышленности, от ее начальных к более поздним, зрелым капиталистическим формам (см.: «Капитал», т. I, гл. 12 и 13). <…> Дальнейшее развитие механизации промышленности, при которой различные виды физического труда теряют характер специальности, создает технические предпосылки для развития индивида, который уже не прикован к одной частной функции, для которого и различные общественные функции являются сменяющими друг друга формами деятельности. <…>

50-х гг. в дискуссии о природе способностей обсуждался более общий методологический вопрос — о детерминации психических явлений. В этой дискуссии С. Л. Рубинштейн, отдавая должное (как и в данном труде) человеческой культуре, опыту, социальным требованиям и воздействиям, делал акцент на психологической природе способностей, складывающихся в активном процессе освоения мира субъектом, при этом психологический механизм формирования способностей он усматривал в обобщении психических процессов, с одной стороны, и отношений, с которыми имеет дело субъект в своей деятельности, — с другой. Тем самым оба — личностный и деятельностный — аспекта формирования способностей оказались связаны. Интересно, что идея о механизме обобщения как психологическом способе формирования новых структур была высказана С. Л. Рубинштейном в «Основах общей психологии», но применительно к формированию характера. В конце 50-х гг. у него складывается представление об обобщении как механизме формирования способностей, и тем самым способности и характер как свойства личности получают единый принцип объяснения. *(Примеч. сост.)*

ОБЩАЯ ОДАРЕННОСТЬ И СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ

В ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они представляются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность.

Общую способность часто обозначают термином «одаренность»; в зарубежной литературе ее обычно отожествляют с интеллектом.

Нужно, однако, сказать, что если под общей одаренностью разуметь совокупность всех качеств человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включаются не только интеллект, но и все другие свойства и особенности личности, в частности эмоциональной сферы, темперамента — эмоциональная впечатлительность, тонус, темпы деятельности и т. д.

Вопрос об общей и специальной одаренности оказался крайне дискуссионным. Одни, как Э. Торндайк, склонны сводить одаренность к сумме специальных способностей, вовсе отрицая общую одаренность, другие, как Ч. Спирмен, В. Штерн и А. Пьерон, признают общую одаренность, но сплошь и рядом противопоставляют ее специальным способностям. Например, Спирмен трактует ее как специальную функцию центральной нервной системы, превращая таким образом одаренность в биологически закрепленное константное свойство.

Дифференциация и специализация способностей в деятельности зашла так далеко, что для ряда ученых утраченными оказались их общая основа и внутреннее единство. При этом в процессе всеобщей специализации способности к различным видам деятельности — технической, изобразительной, музыкальной и т. д. — стали представляться совершенно не связанными друг с другом. Далее, господство аналитических функциональных тенденций привело к тому, что ряд ученых пришли к отрицанию единства познавательных способностей и стали сводить интеллект к совокупности отдельных механизмов и функций. Понятия такого порядка, как интеллект, раскрываются лишь в плане конкретных действенных взаимоотношений индивида с окружающей действительностью. Психология, которая знает только точку зрения механизмов и органических функций, неизбежно должна прийти к расщеплению подобных понятий и к мозаичности в них выражающейся психологической характеристики личности. Эти аналитические теории одаренности в силу свойственных им механистических тенденций грешат тем, что для них при решении вопроса об одаренности утрачивается реальное единство человеческой личности, в частности ее интеллектуального облика.

С другой стороны, в тех теориях общей одаренности, в которых последняя берется вне отношения к конкретным видам деятельности и конкретным способностям, утрачиваются черты интеллектуального облика реального человека. Каждый человек, о котором вообще можно с полным правом сказать, что он умен, умен по-своему; ум его по-разному проявляется в различных сферах деятельности или областях применения. Специальные способности определяются в отношении к отдельным специальным областям деятельности. *Внутри* тех или иных *специальных* способностей проявляется *общая* одаренность индивида, соотнесенная с более *общими* условиями *ведущих* форм человеческой деятельности.

В конечном счете равно несостоятельны как попытка свести одаренность к простой механической сумме специальных способностей, так и попытка свести общую одаренность к внешнему противопоставлению специальным способностям.

Лишь единство общих и специальных свойств, взятых в их взаимопроникновении, очерчивает истинный облик одаренности человека. Несмотря на многообразие своих проявлений, она сохраняет внутреннее единство. Доказательством этому служат многочисленные случаи, которыми особенно богата наша действительность, когда человек, выявивший себя в одной области, при переходе на другую работу и на ней проявляет не меньшие способности. При этом общая одаренность является не только предпосылкой, но и результатом всестороннего развития личности. Так же как образование специальных способностей является не только предпосылкой, но и следствием разделения труда в историческом плане и специализированного образования в плане индивидуального развития, так и развитие общей одаренности существенно определяется всесторонним в подлинном смысле слова политехническим обучением и всесторонним развитием личности.

Способности человека реально даны всегда в некотором единстве общих и специальных (особенных и единичных) свойств. Нельзя внешне противопоставлять их друг другу. Между ними имеется и различие, и единство. Это положение относится как к взаимоотношению общих и специальных умственных способностей, так и к взаимоотношению общей одаренности и специальных способностей. Наличие специальной способности, особого, достаточно ярко выявившегося таланта накладывает отпечаток на общую одаренность человека, а наличие общей одаренности сказывается на характере каждой специальной способности. Общая одаренность и специальные способности в этом смысле как бы взаимопроникают друг в друга; они два компонента единого целого. Факты свидетельствуют о том, что бывает общая одаренность без ярко выраженных, оформившихся специальных способностей и бывают также специальные способности, которым не отвечает соответственная общая одаренность.

Взаимоотношение общей одаренности и специальных способностей для разных способностей различно. Чем большую роль в той или иной специальной способности играют специальные задатки (например, связанные с врожденными свойствами соответствующего нервного аппарата) и специальная техника, тем меньшим может оказаться соответствие или даже тем больше диспропорция между специальными способностями и общей одаренностью. Чем менее специфически «технический» характер носит та или иная специальная способность, тем больше ее соответствие, связь и взаимопроникновение с общей одаренностью. Нередко приходится встречать музыкантов со значительными способностями виртуозов-исполнителей и очень невысоким умственным уровнем. Но нельзя быть большим музыкантом, художником, не обладая общей даровитостью. Чем более высокого порядка та или иная специальная способность, тем теснее ее взаимосвязь с общей одаренностью.

Развитие реальной личности совершается в конкретных условиях; в соответствии с этим совершенно специфично и индивидуализированно развивается и одаренность. Одаренность одного человека так же отлична от одаренности другого, как различна и их жизнь. Способности складываются в процессе развития; в процессе развития происходит специализация одаренности, в одном случае — меньшая, в другом — большая; у одних — более, у других — менее равномерная,

в зависимости от направления и характера обучения — более односторонне специализированного или более всестороннего, политехнического, более или менее совершенного. В результате у одного человека можно констатировать общую даровитость, которая проявляется по разным направлениям, при отсутствии специализированного таланта; у другого способности в одном каком-нибудь направлении оформились как уже определившийся талант. Более раннее и успешное развитие одной способности, опередившее развитие остальных, создает новые предпосылки — путем привлечения интереса к данной области, особенно успешного продвижения в ней — для дальнейшего развития способности, которая более или менее значительно и ярко выступает у данного человека. У третьего, наряду с одним особенно ярко выявившимся и уже оформившимся талантом, отчетливо наметился второй; развитие идет преимущественно по двум основным руслам.

Отношение между общей одаренностью и специальными способностями не является, таким образом, каким-то статическим отношением двух внешних сущностей, а изменяющимся результатом развития. В процессе развития возникает не только тот или иной уровень, но и та или иная — более или менее значительная, более или менее равномерная — дифференциация или специализация способностей. Конкретное отношение между общей и специальной одаренностью или общими и специальными компонентами одаренности человека, их различие и единство складываются в процессе развития и в процессе развития изменяются. Развитие специальных способностей, специфический профиль одаренности каждого человека является не чем иным, как выражением индивидуального пути его развития.

Само развитие специальных способностей является сложным процессом. Каждая способность имеет свой путь развития, в ходе которого она дифференцируется, формируется и отрабатывается. Для каждой из них конкретно, по-иному, специфично ставится и вопрос о роли природных предпосылок; для музыкального дарования, например, в котором существенную роль играют качества слуха, природные предпосылки имеют иное значение, чем для теоретических способностей в области науки.

Специфичность пути развития специальных способностей сказывается и на времени их выявления. Можно эмпирически установить определенную хронологическую последовательность выявления творческих способностей. Рано проявляются дарования в искусстве, прежде всего в музыке. Поэтому существенное значение имеет забота о выявлении и развитии юных художественных дарований, в частности дарований музыкальных. Примерами очень раннего проявления музыкального творчества могут служить трехлетний В. А. Моцарт, четырехлетний Ф. Й. Гайдн, пятилетний Я. Л. Ф. Мендельсон, С. С. Прокофьев, выступивший композитором в 8 лет, Ф. Шуберт — в 11 лет, К. М. Вебер — в 12, Л. Керубини — в 13 лет. Но, за совсем редкими исключениями, самостоятельное творчество, имеющее объективное значение, проявляется лишь к 12—13 годам. В пластических искусствах призвание и способность к творчеству проявляются несколько позже — в среднем около 14 лет. У С. Рафаэля и Ж.-Б. Греза они проявились в 8 лет, у А. Ван Дейка и Джотто — в 10 лет, у Б. Микеланджело — в 13 лет, у А. Дюрера — в 15 лет. В области поэзии склонность к стихосложению проявляется очень рано, но поэтическое творчество, имеющее художественную ценность, обнаруживается несколько позже.

Вне области искусства, где творчество проявляется раньше, чем в науке, наиболее ранним является техническое изобретательство. Ж. В. Понселе, будучи 9 лет, разобрал часы, которые он купил, чтобы изучить их устройство, и потом собрал их как следует. Френель в том же возрасте посредством настоящих опытов нашел, при какой длине и каком калибре снаряд из игрушечных пушек летит всего дальше. В научной области творчество вообще проявляется значительно позже, обычно лишь после 20 лет. Раньше всех других дарований выявляются математические. Почти все ученые, проявившие себя до 20 лет, были математиками. В качестве примеров можно назвать творчество Б. Паскаля, Г. В. Лейбница, И. Ньютона, Ж. Л. Лагранжа, К. Ф. Гаусса, Э. Галуа и других.

ОДАРЕННОСТЬ И УРОВЕНЬ СПОСОБНОСТЕЙ

Проблема одаренности — это прежде всего качественная проблема. Первый, основной вопрос — это вопрос о том, *каковы* способности человека, *к чему* у него способность и в чем их своеобразие. Но эта качественная проблема имеет и свой количественный аспект.

Исследования различных видов специальной одаренности проводились по большей части в связи с профессиональной ориентацией и выявлением профессиональной пригодности. Таковы, например, работы по одаренности технической (Е. Кокса и др.), художественной, изобразительной (Р. Эйлера), музыкальной (Г. Ревеша, К. Сишора). В советской психологии вопросу о музыкальных способностях посвящено большое исследование Б. М. Теплова[1].

Способности могут различаться не только по своему качеству или направленности, но и по своему уровню или масштабу. У одного и того же человека могут быть разные способности, но одна из них может быть более значительной, чем другие. С другой стороны, у различных людей наблюдаются одни и те же способности, т. е. способности к одной и той же деятельности, но эти способности могут различаться.

В житейском обиходе, когда говорят, например, об одаренных детях, то разумеют по большей части высокий уровень способностей; в психологической литературе одаренность обозначает вообще любой уровень способностей. Под общей одаренностью при этом разумеют уровень общих способностей, проявляющихся как способность к общему (общеобразовательному) обучению, а под специальной одаренностью уровень специальных способностей: технических, музыкальных и т. п.

Особенно высокий уровень одаренности обозначают понятиями «талант» и «гений».

Талант и гений различаются прежде всего по объективной значимости и вместе с тем оригинальности того, что они способны произвести. Талант характеризуется способностью к достижениям высокого порядка, но остающимся в принципе в рамках того, что уже было достигнуто; гениальность предполагает способность создавать что-то принципиально новое, прокладывать действительно новые пути, а не только достигать высоких точек на уже проторенных дорогах. Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан

---

[1] *Теплов Б. М.* Способности и одаренность // Ученые записки Гос. науч.-исслед. ин-та психологии. М., 1941. Т. II.

с незаурядностью в разных или даже во всех областях. В качестве примера универсализма, часто свойственного гениям, достаточно назвать Аристотеля, Леонардо да Винчи, Р. Декарта, Г. В. Лейбница, М. В. Ломоносова, К. Маркса. Но и одаренность гения имеет определенный профиль, и в нем какая-то сторона доминирует, какие-то способности особенно выявлены и оформлены в ведущем направлении его творчества.

Означая уровень способностей личности к обучению и производительному труду, которые формируются в ходе обучения и трудовой деятельности, одаренность лишь по ходу учебной и трудовой деятельности и может быть определена. Наиболее убедительным доказательством значительности способностей человека является значительность его достижений в смысле их уровня и качества. Но этот показатель при всей его очевидности не дает возможности распознать и должным образом оценить способности человека в процессе их становления.

Существенным показателем значительности способностей в процессе их развития могут служить темпы, легкость усвоения и быстрота продвижения. Еще более непосредственным выражением и доказательством способностей, чем быстрота и успешность овладения знаниями, мы бы считали то, какой сдвиг в умении мыслить и т. п. дает овладение определенным кругом знаний. У разных людей освоение одного и того же круга знаний дает различное продвижение в мышлении, в умственном развитии. Говоря языком американской педагогической психологии, можно сказать, что показателем одаренности может служить широта переноса, которая достигается различными индивидами в процессе обучения.

Показателями одаренности может служить и время проявления способностей: раннее их проявление — при прочих равных условиях — служит одним из симптомов значительности дарований. Однако обратное заключение не обосновано: из того, что в раннем возрасте способности не выявились сколько-нибудь ярко, никак нельзя делать отрицательного вывода относительно перспектив дальнейшего их развития. История науки и искусства знает немало случаев, когда люди, ставшие крупнейшими учеными, писателями, художниками, в раннем возрасте не проявляли исключительных способностей. Бывает также, что, рано появившись, дарование затем не развивается так, как этого можно было бы ожидать: есть люди, которые обещают в молодости больше, чем они дают в зрелости. Это нередко случается с вундеркиндами. Таким образом, раннее проявление способностей не служит универсальным критерием одаренности. Оно может быть учтено лишь как один более или менее существенный момент в общей совокупности конкретных условий развития человека. Вообще, когда пользуются любым из вышеперечисленных показателей для суждения об одаренности, будь то значительность достижений или темпы продвижения, необходимо брать не голый результат развития сам по себе; для того чтобы судить об одаренности, необходимо оценивать *результаты* или быстроту развития в соотношении с его *условиями*, потому что одинаковые достижения в учении или работе при различных условиях могут свидетельствовать о неодинаковых способностях и разные достижения при разных условиях могут свидетельствовать об одинаковых способностях. Умение добиться больших достижений при внешне трудных условиях свидетельствует, конечно, об особенно больших способностях. Так, нужно, конечно, иметь совершенно исключительное дарование, чтобы, начав жизнь в тех условиях, в каких ее начинали, например, М. В. Ломоносов или А. М. Горький, овладеть теми вершинами культуры и творчества, какими овладели они. Нужно,

однако, учесть, что сила сопротивляемости неблагоприятным условиям и способность пробиться сквозь них зависит не только от способностей, но и от волевых качеств личности. Не подлежит сомнению, что некоторые люди, которые при благоприятных условиях могли бы широко развернуть свои способности и очень многое создать, оказываются не в силах преодолеть те внешние препятствия, которые создают неблагоприятные условия для их развития. Поэтому развитие способностей существенно зависит от общественных условий.

ТЕОРИИ ОДАРЕННОСТИ

Изучению одаренности посвящено очень много работ. Однако полученные результаты никак не адекватны количеству затраченного на эти работы труда. Это объясняется ошибочностью исходных установок очень многих из исследований и неудовлетворительностью тех методик, которые в них по большей части использовались. Примером ненадежности и неоднозначности полученных результатов могут служить исследования влияния наследственности и среды, проведенные по согласованной программе рядом психологов Станфордского и Чикагского университетов во главе с Л. Терменом и Ф. Фрименом. Предметом изучения было влияние на одаренность таких факторов, как роль наследственности (сравнение братьев и сестер, близнецов), расовые особенности, влияние социальной среды (влияние воспитания в Домах ребенка, школьное обучение, специальная тренировка). Материал был собран большой, но результаты оказались противоречивыми. Они не смягчили дискуссию между станфордскими защитниками наследственности и чикагскими психологами, главную роль в генезисе одаренности отводившими среде. Собственно, не только чикагское исследование Ф. Фримена, но и станфордская работа Ф. Д. Брукса обнаружили изменчивость коэффициента одаренности: эта изменчивость оказалась лишь меньшей в первом и большей во втором исследовании. Интерпретируя результаты работы, Л. Термен и Уиппл признали их подтверждающими гипотезу об основном значении для развития одаренности наследственности и об устойчивости показателей одаренности. Наоборот, Ф. Фримен пришел к утверждению, что исследование доказало преобладающее значение условий воспитания в семье и школе. К этому выводу в основном присоединился Ч. Г. Джедд. А. И. Геетс и Дж. М. Болдвин, не отрицая ценности работы, критиковали ее методику. Еще следует доказать, насколько в этих испытаниях действительно устанавливаются различия в одаренности.

Ненадежность выводов по изучению одаренности в большой мере объясняется узостью и механистичностью применяемых методов. Чаще всего употребляются тесты с количественными, а не качественными показателями. Совершенно недостаточно использованы методы биографический, анализа продуктов деятельности, школьных наблюдений и естественного эксперимента. В большинстве работ умственные способности понимаются как чисто природные наследственные свойства; способности, по существу, отожествляются с врожденными задатками. <…>

В работах, которые отличают влияние социальной среды, последняя совершенно ошибочно представляется чем-то неизменным, раз навсегда данным фактором, который фатально предопределяет весь путь развития, всю судьбу человека и будто бы вовсе не зависит от его сознательного воздействия. Таким образом, утверждения о биологической и социальной обусловленности сходятся в одном

пункте — в признании одаренности, способностей человека чем-то неизменным. Поэтому одаренность, уровень способностей представляется как некая постоянная величина. <...>

Одаренность сплошь и рядом рассматривается как неизменная предпосылка, а не как изменяющийся результат развития. В тестовой диагностике одаренности при оценке результатов обследования их часто рассматривают независимо от условий развития. <...> Временной факт, обусловленный предшествующими условиями развития и обучения, превращается в природную и неизменную характеристику испытуемого ребенка. <...>

Учение об одаренности, о дарованиях, о способностях человека, т. е. его все расширяющихся возможностях, превращается в учение о границах, пределах, «потолках» развития. Понятие одаренности становится основным средоточием теорий о фаталистической предопределенности судьбы детей. <...> Возможность *проявления* дарований совершенно очевидно зависит от общественных условий. Но поскольку, реализуясь в соответствующей деятельности, дарования, способности не только выявляются, но и формируются, от общественных условий зависит и развитие самой одаренности.

Способности — это закрепленная в индивиде система обобщенных психических деятельностей. В отличие от навыков, способности — результаты закрепления не способов действия, а *психических* процессов («деятельностей»), посредством которых действия и деятельности регулируются. Подобно этому и характер представляет собой обобщенную и в личности закрепленную совокупность не способов поведения, а побуждений, которыми оно регулируется[1].

Для формирования способностей нужно, чтобы соответствующие психические деятельности обобщились и, став таким образом доступными переносу с одного материала на другой, закрепились в индивиде. Качество способности, ее более или менее творческий характер существенно зависят от того, как совершается эта генерализация.

Всякий психический процесс или психическая деятельность как форма связи субъекта с объективным миром предполагает соответствующее психическое свойство или способность в широком смысле слова. Способностью в этом смысле является, например, чувствительность, способность ощущения и восприятия. Способности формируются в результате устанавливающейся в психической деятельности связи субъекта с объектами деятельности, жизненно важными для субъекта, являющимися условиями его жизни.

Под способностью в более специальном смысле слова обычно разумеют сложное образование, комплекс психических свойств, делающих человека пригодным к определенному, исторически сложившемуся виду общественно полезной деятельности. <...>

Никак не приходится отрицать значение для способностей человека свойств его мозга, тех или иных анализаторов (например, слухового — для развития музыкальных способностей) как наследственных предпосылок, которые обусловливают, но не предопределяют фатально развитие его способностей. В этом смысле не приходится отрицать существование и значение *задатков*. Порочным в учении о задатках является не то, что оно признает существование врожденных органических предпосылок способностей, а то, как оно их трактует. Порочным в учении о задатках является проецирование способностей, делающих человека пригодным к определенному роду профессиональной деятельности, на задаток и возникающее отсюда представление, что человек по самой своей врожденной организации предназначен для того, чтобы раз и навсегда быть прикованным к определенной профессии и в соответствии с тем, как общественно расценивается эта профессия, занимать то или иное место в

---

[1] Приводимый здесь фрагмент из более поздней работы С. Л. Рубинштейна — книги «Принципы и пути развития психологии» (М., 1959. С. 125—134), позволяет уточнить его теоретическую позицию, и, по-видимому, им лучше всего закончить раздел о теориях способностей. *(Примеч. сост.)*

общественной иерархии общества. В этом зло. Оно должно быть преодолено. Преодоление непосредственных психоморфологических корреляций в учении о способностях и задатках — такова первая предпосылка для построения подлинно научной теории о способностях.

Способности формируются в процессе взаимодействия человека, обладающего теми или иными природными качествами, с миром. Результаты человеческой деятельности, обобщаясь и закрепляясь, входят как «строительный материал» в построение его способностей. Эти последние образуют сплав исходных природных качеств человека и результатов его деятельности. Подлинные достижения человека откладываются не только вне его, в тех или иных порожденных им объектах, но и в нем самом. Способности человека — это снаряжение, которое выковывается не без его участия. Способности человека определяются диапазоном тех возможностей к освоению новых знаний, их применению к творческому развитию, которые открывает освоение этих знаний. Развитие любой способности совершается по спирали: реализация возможностей, которые представляет способность данного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня. Способность более всего сказывается в возможности использовать знания как методы, результаты предшествующей работы мысли — как средства ее деятельного развития.

Отправным пунктом развития многообразных способностей человека является функциональная специфика различных модальностей чувствительности. Так, на базе общей слуховой чувствительности в процессе общения человека с другими людьми, осуществляемого посредством языка, у человека формируется речевой, фонетический слух, детерминированный фонематическим строем родного языка. Существеннейшим «механизмом» формирования речевого (фонематического) слуха — как закрепленной у индивидов способности, а не просто того или иного слухового восприятия как процесса — является закрепляющаяся в слухе генерализованная система определенных фонетических соотношений. Генерализация соответствующих отношений, всегда более широкая, чем генерализация входящих в нее членов, обусловливает возможность отделения общих свойств чувствительности от данных конкретных восприятий и закрепления этих свойств чувствительности (в данном случае слуховой) в индивиде как его способности. Направленность же генерализации и, соответственно, дифференциации тех, а не иных звуков (фонем), свойственная конкретному языку, определяет специфическое содержание или профиль этой способности.

Существенную роль в формировании способностей к освоению языка играет не только генерализация (и дифференциация) фонетических отношений. Не меньшее значение имеет генерализация грамматических отношений; существенным компонентом способности к освоению языков является способность к генерализации отношений, лежащих в основе словообразования и словоизменения. Способным к овладению языком является тот, у кого легко и быстро, на основании небольшого числа проб, совершается генерализация отношений, лежащих в основе словообразования и словоизменения, и в результате — перенос этих отношений на другие случаи. Генерализация тех или иных отношений, естественно, предполагает соответствующий анализ.

Свойственные данному индивиду тонкость анализа и широта генерализации, легкость и быстрота, с которой эти процессы у него совершаются, образуют отправной путь, исходную предпосылку формирования его способностей — языковых, математических и т. д.

Способность как свойство личности должна выражаться в действиях, допускающих перенос из одних условий в другие, с одного материала на другой. Поэтому в основе способностей должно заключаться обобщение. Говоря об обобщении, мы, не ограничиваясь вообще обобщением материала, считаем необходимым особенно подчеркнуть обобщение (или генерализацию) отношений, так как именно генерализация отношений дает особенно широкий перенос. (Отсюда путь к обратимости операций.)

Обобщение или генерализация тех или иных отношений является необходимым компонентом всех способностей, но в каждой способности происходит обобщение других отношений, другого материала.

Из этого факта следует, что другие специальные способности предполагают способность обобщать другие отношения. Наличие быстрой и широкой обобщаемости в одной области и одновременное отсутствие ее в другой области объясняются тем, что обобщение обусловлено

анализом, а степень проанализированности, дифференцированности разных областей у каждого человека различна.

Два положения должны быть здесь отмечены. Первое из них заключается в том, что в состав способностей человека входят общественно выработанные, исторически складывающиеся операции, освоение которых опирается на генерализацию существенных для данной области отношений. Вместе с тем — таково второе из этих положений — способности складываются не из набора операций, в них входящих, они задаются характером тех процессов (генерализация отношений и т. д.), которые и являются внутренним условием превращения данных операций в способности. Таким образом, здесь соотнесены: 1) свойства высшей нервной деятельности, характер (быстрота и т. д.) генерализации отношений, 2) исторически вырабатываемые операции или способы деятельности, 3) основные для данной предметной области отношения, на генерализации которых основываются соответствующие операции.

Ни одна способность не является актуальной способностью к определенной деятельности, пока она не вобрала в себя, не инкорпорировала систему соответствующих операций, но способность никак не сводится только к такой системе операций. Ее необходимым исходным компонентом являются процессы генерализации отношений, которые образуют внутренние условия эффективного освоения операций. Актуальная способность необходимо включает оба этих компонента. Продуктивность непосредственно зависит от наличия соответствующих операций, но функционирование самих этих операций в свою очередь зависит от вышеуказанных внутренних условий; от характера этих последних зависит эффективность усвоения и функционирования (применения) операций, входящих в состав или структуру способности. Это строение способностей объясняет трудности, с которыми сталкиваются в жизни суждения о способностях людей. О способностях человека обычно судят по его продуктивности. Эта же последняя *непосредственно* зависит от наличия у человека хорошо слаженной и исправно функционирующей системы соответствующих операций или способов действия в данной области. Но, наблюдая людей в жизни, нельзя отделаться от впечатления, что продуктивность и одаренность людей не прямо, не механически совпадают, что люди, как будто чрезвычайно одаренные, иногда оказываются не очень продуктивными, дают не столько, сколько обещали, и, наоборот, люди, как будто не очень даровитые, оказываются весьма продуктивными. Эти несоответствия объясняются разными соотношениями между совершенством, с которым осуществляются у человека процессы анализа и генерализации отношений, существенных для данной сферы деятельности, и обработанностью, слаженностью надстраивающихся на этой основе операций, освоенных индивидом. В некоторых случаях бывает, что на базе генерализованных процессов, открывающих большие возможности, надстраивается слабо обработанная и слаженная система операций и из-за несовершенства этого компонента способностей продуктивность оказывается относительно незначительной; в других же случаях, наоборот, на базе генерализованных (аналитико-синтетических) процессов невысокого уровня достигается относительно высокая продуктивность благодаря большой отработанности опирающихся на эту базу операций. Продуктивность, конечно, важна как таковая, сама по себе, но она не непосредственно, не однозначно определяет внутренние возможности человека.

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ

Развитие способностей у детей совершается в процессе воспитания и обучения. Способности ребенка формируются посредством овладения в процессе обучения содержанием материальной и духовной культуры, техники, науки, искусства. Исходной предпосылкой для этого развития способностей служат врожденные задатки. В действенном контакте ребенка с окружающим его миром, в процессе постепенного освоения достижений предшествующего исторического развития человечества задатки — и общие у всех людей, и вместе с тем у каждого человека различные — превращаются в многообразные и все более совершенные способности.

Уже самые первые проявления задатков превращают их в элементарные, начинающие складываться способности. Вместе с тем каждая начинающаяся складываться способность является как бы задатком для дальнейшего развития способностей. Каждая способность, проявляясь, вместе с тем развивается, переходит на высшую ступень, а переход ее на высшую ступень открывает возможности для новых, более высоких ее проявлений. Роль задатков в развитии различных способностей различна. Она более значительна и специфична, например, в развитии музыканта, в даровании которого существенную роль играют специфические врожденные свойства слухового аппарата, чем в развитии способностей ученого литературоведа, историка или экономиста.

В развитии способностей у ребенка существенным этапом является развитие у него так называемой *готовности к обучению*. <...> Эта готовность в обучении и формируется, конечно, на основе той подготовки, которую дает дошкольное воспитание. Эта способность к обучению не угасает в школьном возрасте, как склонны утверждать те, кто связывает ее с определенным периодом возрастного созревания. Практика массового обучения взрослых при ликвидации безграмотности в Советском Союзе это доказала. Но, конечно, юные годы все же исключительно благоприятная пора для учения; в процессе этого учения совершается формирование способностей, которые открывают более широкие возможности для успешного дальнейшего учения и совершенствования в зрелые годы.

В способностях детей — как общих, так и специальных — обнаруживаются многообразные индивидуальные различия. Они проявляются в успешности учебной работы, в том, что различные ученики с различной степенью совершенства справляются с учебными заданиями, с разной глубиной осваивают ту систему знаний, которой они обучаются. Однако успешность саму по себе никак нельзя превращать в критерий одаренности. Различная успеваемость разных учеников может быть обусловлена многообразными причинами — интересом к учебе, который сумел вызвать педагог, предшествующей учебной подготовкой и т. п., а вовсе не только их способностями. Поэтому *одни и те же* успехи разных учеников могут быть показателями *различных* способностей, и при *одних и тех же* или равных способностях их успехи могут быть *различны*. Для того чтобы сколько-нибудь обоснованно заключать об одаренности детей по успешности их работы, темпам их продвижения и т. п., необходимо учесть условия их развития, а не только его результаты. Лишь соотнеся эти результаты с условиями, при которых они достигнуты, можно, исходя из успешности учебной работы детей, опосредованно составить себе суждение об их одаренности. <...>

В результате индивидуального жизненного пути у человека формируется — на основе задатков — индивидуально своеобразный склад способностей.

Наличие более или менее значительных индивидуальных различий в способностях требует и индивидуализированного подхода к учащимся.

Вместе с тем, поскольку успешность учебной работы учащихся зависит в известной мере от их способностей, а развитие, формирование их способностей в свою очередь зависит от того, как ребенок осваивает передаваемые ему в ходе обучения знания, перед педагогом встает задача: учитывая способности учащихся во всем их многообразии и индивидуальных особенностях, вместе с тем и формировать их в надлежащем направлении. <...>

Между всесторонним развитием способностей и интересов существует при этом теснейшая взаимосвязь: с одной стороны, развитие способностей соверша-

ется в деятельности, которая стимулируется интересами, с другой — интерес к той или иной деятельности поддерживается ее успешностью, которая в свою очередь обусловлена соответствующими способностями. Эта взаимосвязь не исключает, конечно, и возможности противоречий между интересами к тому или иному предмету, склонностями к той или иной деятельности и способностями. Бывает, как известно, и так, что у человека, у подростка складываются интересы, не отвечающие его способностям. Но это случается по преимуществу при слабовыраженных способностях. Значительные способности, подлинный талант обычно определяют призвание человека, которое, переживаясь как таковое, определяет и направленность интересов.

Всестороннее развитие интересов, означая нормальное развитие человеческой личности, не исключает особой собранности и сосредоточенности интересов по каким-то основным главным руслам. Точно так же всестороннее гармоническое развитие способностей, означая развитие такой человеческой личности, которая не была бы раз и навсегда пригнана к одной узкоспециализированной деятельности и как бы сведена к одной функции, личности, которой доступны были бы разные сферы человеческой деятельности, не исключает, конечно, особого развития каких-либо специальных способностей (технических, изобразительных, музыкальных) на фоне достаточно высокого общего развития.

Глава XVII
ЭМОЦИИ

ЭМОЦИИ И ПОТРЕБНОСТИ

Человек как субъект практической и теоретической деятельности, который познает и изменяет мир, не является ни бесстрастным созерцателем того, что происходит вокруг него, ни таким же бесстрастным автоматом, производящим те или иные действия наподобие хорошо слаженной машины. Действуя, он не только производит те или иные изменения в природе, в предметном мире, но и воздействует на других людей и сам испытывает воздействия, идущие от них и от своих собственных действий и поступков, изменяющих его взаимоотношения с окружающими; он *переживает* то, что с ним происходит и им совершается; он относится определенным образом к тому, что его окружает. Переживание этого *отношения* человека к окружающему составляет сферу чувств или эмоций. *Чувство* человека — это *отношение* его к миру, к тому, что он испытывает и делает, в форме непосредственного *переживания*.

Эмоции можно предварительно в чисто описательном феноменологическом плане охарактеризовать несколькими особенно показательными признаками. Во-первых, в отличие, например, от восприятий, которые отражают содержание объекта, эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту. Эмоции, во-вторых, обычно отличаются полярностью, т. е. обладают положительным или отрицательным знаком: удовольствие — неудовольствие, веселье — грусть, радость — печаль и т. п. Оба полюса не являются обязательно внеположными. В сложных человеческих чувствах они часто образуют противоречивое единство: в ревности страстная любовь уживается с жгучей ненавистью.

Существенными качествами аффективно-эмоциональной сферы, характеризующими положительный и отрицательный полюса в эмоции, являются приятное и неприятное. Помимо полярности приятного и неприятного в эмоциональных состояниях сказываются также (как отметил В. Вундт) противоположности напряжения и разрядки, возбуждения и подавленности. Независимо от того, будут ли они признаны, наравне с приятным и неприятным, основными «измерениями» чувств (как это делал Вундт в своей трехмерной теории чувств), или же напряжение и разрядка, возбуждение и подавленность будут рассматриваться лишь как органические ощущения аффективного характера (как это имеет место у ряда психологов: О. Кюльпе, Г. Эббингауз, Ж. Дюма), во всяком случае

нужно признать, что роль их в эмоциях и чувствах весьма значительна. Наличие напряжения, возбуждения или противоположных им состояний вносит существенную дифференциацию в эмоции. Наряду с возбужденной радостью (радостью-восторгом, ликованием) существует радость покойная (растроганная радость, радость-умиление) и напряженная радость, исполненная устремленности (радость страстной надежды и трепетного ожидания); точно так же существует напряженная грусть, исполненная тревоги, возбужденная грусть, близкая к отчаянию, и тихая грусть — меланхолия, в которой чувствуется разрядка и успокоенность. Этим, конечно, тоже не исчерпывается реальное многообразие чувств. В действительности чувства представляют большое многообразие различных качеств и оттенков. При этом эмоции никак не сводимы к голой эмоциональности, или аффективности, как таковой. Эмоциональность, или аффективность, — это всегда лишь одна, специфическая, сторона процессов, которые в действительности являются вместе с тем познавательными процессами, отражающими — пусть специфическим образом — действительность. Эмоциональные процессы, таким образом, никак не могут противопоставляться процессам познавательным как внешние, друг друга исключающие противоположности. Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. И одни и другие являются в конечном счете зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида, в которой в единстве и взаимопроникновении включены все стороны психики.

Для подлинного понимания эмоций в их отличительных особенностях необходимо выйти за пределы намеченной выше чисто описательной их характеристики.

Основной исходный момент, определяющий природу и функцию эмоций, заключается в том, что в эмоциональных процессах устанавливается связь, взаимоотношение между ходом событий, совершающимся в соответствии или вразрез с потребностями индивида, ходом его деятельности, направленной на удовлетворение этих потребностей, с одной стороны, и течением внутренних органических процессов, захватывающих основные витальные функции, от которых зависит жизнь организма в целом, — с другой; в результате индивид настраивается для соответствующего действия или противодействия.

Соотношение между этими двумя рядами явлений в эмоциях опосредовано психическими процессами — простой рецепцией, восприятием, осмысливанием, сознательным предвосхищением результатов хода событий или действий.

Эмоциональные процессы приобретают положительный или отрицательный характер в зависимости от того, находится ли действие, которое индивид производит, и воздействие, которому он подвергается, в положительном или отрицательном отношении к его потребностям, интересам, установкам; отношение индивида к ним и к ходу деятельности, протекающей в силу совокупности объективных обстоятельств в соответствии или вразрез с ними, определяет судьбу его эмоций.

Взаимоотношение эмоций с потребностями может проявляться двояко — в соответствии с двойственностью самой потребности, которая, будучи испытываемой индивидом нуждой его в чем-то ему противостоящем, означает одновременно и *зависимость* его от чего-то и *стремление* к нему. С одной стороны, удовлетворение или неудовлетворение потребности, которая сама не проявилась в

форме чувства, а испытывается, например, в элементарной форме органических ощущений, может породить эмоциональное состояние удовольствия — неудовольствия, радости — печали и т. п.; с другой — сама потребность как активная тенденция может испытываться как чувство, так что и чувство выступает в качестве проявления потребности. То или иное чувство наше к определенному предмету или лицу — любовь или ненависть и т. п. — формируется на основе потребности по мере того, как мы осознаем зависимость их удовлетворения от этого предмета или лица, испытывая те эмоциональные состояния удовольствия, удовлетворения, радости или неудовольствия, неудовлетворения, печали, которые они нам доставляют. Выступая в качестве проявления потребности — в качестве конкретной психической формы ее существования, эмоция выражает активную сторону потребности. Поскольку это так, эмоция неизбежно включает в себя и стремление, влечение к тому, что для чувства привлекательно, так же как влечение, желание всегда более или менее эмоционально. Истоки у воли и эмоции (аффекта, страсти) общие — в потребностях: поскольку мы осознаем предмет, от которого зависит удовлетворение нашей потребности, у нас появляется направленное на него желание; поскольку мы испытываем саму эту зависимость в удовольствии или неудовольствии, которое предмет нам причиняет, у нас формируется по отношению к нему то или иное чувство. Одно явно неотрывно от другого. Вполне раздельное существование функций или способностей эти две формы проявления единого ведут разве только в некоторых учебниках психологии и нигде больше.

В соответствии с этой двойственностью эмоции, отражающей заключенное в потребности двойственное активно-пассивное отношение человека к миру, двойственной или, точнее, двусторонней, как увидим, оказывается и роль эмоций в деятельности человека: эмоции формируются в ходе человеческой деятельности, направленной на удовлетворение его потребностей; возникая, таким образом, в деятельности индивида, эмоции или потребности, переживаемые в виде эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности.

Однако отношение эмоций и потребностей далеко не однозначно. Уже у животного, у которого существуют лишь органические потребности, одно и то же явление может иметь различное и даже противоположное — положительное и отрицательное — значение в силу многообразия органических потребностей: удовлетворение одной может идти в ущерб другой. Поэтому одно и то же течение жизнедеятельности может вызвать и положительные, и отрицательные эмоциональные реакции. Еще менее однозначно это отношение у человека.

Потребности человека не сводятся уже к одним лишь органическим потребностям; у него возникает целая иерархия различных потребностей, интересов, установок. В силу многообразия потребностей, интересов, установок личности одно и то же действие или явление в соотношении с различными потребностями может приобрести различное и даже противоположное — как положительное, так и отрицательное — эмоциональное значение. Одно и то же событие может, таким образом, оказаться снабженным противоположным — положительным и отрицательным — эмоциональным знаком. Отсюда часто противоречивость, раздвоенность человеческих чувств, их амбивалентность. Отсюда также иногда сдвиги в эмоциональной сфере, когда в связи со сдвигами в направленности личности чувство, которое вызывает то или иное явление, более или менее внезапно переходит в свою противоположность. Поэтому чувства человека не определимы соотноше-

нием с изолированно взятыми потребностями, а обусловлены их местом в структуре личности в целом. Определяясь соотношением хода действий, в которые вовлечен индивид, и его потребностей, чувства человека отражают строение его личности, выявляя ее направленность, ее установки; *что* оставляет человека равнодушным и что затрагивает его чувства, *что* его радует и *что* печалит, обычно ярче всего выявляет — а иногда выдает — истинное его существо.

ЭМОЦИИ И ОБРАЗ ЖИЗНИ

На уровне биологических форм существования у животных, когда индивид выступает лишь как организм, эмоциональные реакции связаны с органическими потребностями и инстинктивными формами жизнедеятельности. Именно протекание основных для животного организма форм жизнедеятельности, связанных с самосохранением, питанием, размножением, определяет его эмоциональные реакции.

На уровне исторических форм существования у человека, когда индивид выступает как личность, а не как организм, эмоциональные процессы связаны не только с органическими, но и с духовными потребностями, с тенденциями и установками личности и многообразными формами деятельности. Объективные отношения, в которые вступает человек в процессе удовлетворения своих потребностей, порождают разнообразные чувства. Развивающиеся в процессе трудовой деятельности людей формы сотрудничества порождают многообразные социальные чувства. Даже если обратиться к семейным чувствам, то, несмотря на органические основы сексуального чувства, все же не раз навсегда данные чувства порождают различные формы семейной жизни, а изменяющиеся в процессе общественно-исторического развития формы семьи порождают изменяющиеся и развивающиеся семейные чувства. Человеческие чувства выражают в форме переживания реальные взаимоотношения человека как общественного существа с миром, прежде всего с другими людьми.

В этих исторических формах общественного бытия человека, а не в одних лишь их физиологических механизмах нужно прежде всего искать материальные основы человеческих чувств и эмоций, так же как в основных формах биологического существования, а не в одних лишь их физиологических механизмах самих по себе надо в конечном счете искать материальные основы эмоций у животных.

Поскольку эмоции основываются на выходящих за пределы сознания жизненно значимых взаимоотношениях индивида с окружающим, теория и классификация эмоций должна исходить как из первичной основы не из тонкостей феноменологического анализа эмоционального переживания или физиологического изучения механизмов эмоционального процесса самого по себе, а из тех реальных взаимоотношений, которые лежат в основе эмоций. Поскольку у животных эмоциональные реакции связаны с основными сторонами и проявлениями их жизнедеятельности, с важнейшими для животного организма биологическими актами — питания, размножения и с борьбой за существование, постольку исходя от Ч. Дарвина биологическая теория эмоций, которая связывала их с органической стимуляцией инстинктов, в отношении животных в основном правильна. Грубейшая ошибка биологической теории эмоций начинается лишь там, где эта теория переносится с животных на человека. Между тем с изменением

форм существования у человека изменяется и основа его эмоций. Биологизаторская же теория неразрывно связывает эмоции человека с инстинктами.

По существу, из этой именно точки зрения исходил уже У. Джемс, отмечавший, что объект побуждает не только к действию, он вызывает изменения в установке, в лице; он различным образом сказывается на дыхании, кровообращении и органических функциях. Когда действия заторможены, эмоциональные проявления еще сохраняются, и мы можем прочесть гнев в чертах лица даже тогда, когда удар не был нанесен. Инстинктивные реакции и эмоциональные проявления сливаются в незаметных переходах. Джемс признает затруднительным провести грань между описанием эмоционального процесса и инстинктивной реакции. Эту формулу полностью воспринял современный бихевиоризм: инстинкт, по Дж. Уотсону, представляет собой наружное действие, эмоция — реакция, связанная с организмом, но между эмоцией и инстинктом нет четкой грани; так же как инстинкт, эмоция является наследственной стереотипной реакцией.

Эта теория о неразрывной связи, почти неразличимости инстинкта и эмоции в дальнейшем была конкретизирована в двух вариантах. Эмоции представляются либо как субъективная сторона инстинктов, как специфическое переживание, связанное с инстинктивным действием, либо как пережиток инстинктов, как тот след, который, отживая, они оставляют в психике. В частности, У. Мак-Дугалл, считая, что он осуществляет идею Ч. Дарвина, развил теорию эмоций, исходящую из того положения, что всякая эмоция есть аффективный аспект инстинктивного процесса[1].

Соотношению между эмоцией и инстинктом, которое попытался установить Мак-Дугалл, в последнее время другим исследователем — Л. де Бансель — была противопоставлена другая теория, по-своему интерпретирующая теорию Дарвина. Эта теория гласит: эмоция не аспект или как бы оборотная сторона инстинкта, она — рудимент или неудавшийся инстинкт.

Неразрывно связывая человеческие эмоции с примитивными инстинктами, эти теории превращают эмоции в исключительно биологические образования и лишают их всяких перспектив развития; эмоции — пережитки прошлого. Они либо продукты разложения инстинкта, дезорганизующие всякую человеческую деятельность, либо неотлучные спутники инстинктов.

Но идея исключительной связи эмоции с инстинктом расходится с физиологическими данными, говорящими в пользу корковой обусловленности эмоций и подкорковой локализации инстинктов; она не согласуется и с психологическими фактами.

Генетически, несомненно, эмоции были первоначально связаны с инстинктами и влечениями. Связь эта сохраняется, но неправильно отождествлять чувства человека исключительно с инстинктивными реакциями и примитивными влечениями. Эмоциональная сфера проходит длинный путь развития — от примитивной чувственной, аффективной реакции у животного к высшим чувствам человека.

Чувства человека — это чувства исторического человека.

У человека эмоции связаны с основными формами общественно-исторического существования — образа жизни человека и основными направлениями его деятельности.

---

[1] *Мак-Дауголл (Мак-Дугалл) У.* Основные проблемы социальной психологии. М., 1916.

Зарождение на основе совместного труда общественных форм сотрудничества, специфически человеческих отношений человека к человеку порождает и целый новый мир специфически человеческих чувств человека к человеку и к другим людям, реальная основа которых заключена в сотрудничестве и вытекающей из него общности интересов. Отсюда рождаются гуманистические чувства, чувства солидарности, симпатии, любви к человеку и т. д., и отсюда же, с возникновением общественных противоречий как реальных материальных фактов, рождается человеческое негодование, возмущение, вражда, ненависть. Первично реальные отношения, в которые включается человек, определяют его чувства, и лишь затем вторично его чувства обусловливают те отношения к другим людям, в которые он вступает.

По мере того как первично чисто природные отношения индивидов различного пола, матери к детенышу и т. п. перестраиваются на общественной основе и принимают характер семейных, у человека формируются специфические человеческие чувства — различных членов семьи друг к другу. Половое влечение переходит в человеческое чувство любви, которое в связи с изменяющимся в ходе общественно-исторического развития характером семьи осложняется многообразными, в него вплетающимися оттенками чувств; отношение родителей и детей, пронизываясь общественно-историческим содержанием, перерастает во взаимосвязь, а иногда и антагонизм поколений, которые порождают и питают сложные чувства родителей к детям и детей к родителям.

Через отношение к другим людям формируются у человека и специфические человеческие чувства к самому себе как человеческому существу, как личности, формируются личностные чувства как чувства общественные.

Не появление личностных чувств порождает личность и специфическое для человека отношение к окружающему миру и к самому себе, а становление в процессе общественной практики и исторического развития личности как субъекта практики и конкретного носителя общественных отношений порождает личностные чувства.

Труд, основа человеческого существования, становится важнейшим источником человеческих чувств. Важнейшие эмоции, которые играют в жизни обычно очень большую роль и существенно сказываются на общем эмоциональном состоянии, на настроении человека, связаны с ходом его трудовой деятельности, ее успехом или неуспехом, ее удачами или неудачами.

Различные направления общественно-трудовой деятельности порождают или развивают различные направления и стороны эмоциональности. В ходе исторического развития они не только проявляются, но и формируются. Развитие общественных межлюдских отношений порождает моральные чувства. С выделением из практической деятельности теоретической порождаются интеллектуальные чувства — любознательность, любовь к истине, которая, приходя в столкновение с господствующими взглядами, приводила людей науки на костры инквизиции[1]. В процессе создания изобразительных искусств, музыки, поэзии формируются эстетические чувства человека; то же происходит при восприятии великих творений народного творчества, классических произведений великих мастеров.

---

[1] К проблеме мировоззренческих чувств С. Л. Рубинштейн обращается в своей последней работе «Человек и мир», где предлагает их концепцию как жизненных, связанных с обобщением жизни, чувств. (См.: *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1976). *(Примеч. сост.)*

Таким образом, чувства человека, не отрываясь, конечно, от организма и его психофизических механизмов, далеко выходят за узкие рамки одних лишь внутриорганических состояний, распространяясь на всю безграничную ширь мира, который человек в своей практической и теоретической деятельности познает и изменяет. Каждая новая предметная область, которая создается в общественной практике и отражается в человеческом сознании, порождает новые чувства, и в новых чувствах устанавливается новое отношение человека к миру. Отношение к природе, к бытию предметов опосредовано социальными отношениями людей. Ими опосредованы и чувства человека. Участие в общественной жизни формирует общественные чувства. Объективные обязательства по отношению к другим людям, превращаясь в обязательства по отношению к самому себе, формируют моральные чувства человека. Существование таких чувств предполагает целый мир человеческих отношений. Чувства человека опосредованы и обусловлены реальными общественными отношениями, в которые включен человек, нравами или обычаями данной общественной среды и ее идеологией. Укореняясь в человеке, идеология сказывается и на его чувствах. Процесс формирования чувств человека неразрывен со всем процессом становления его личности.

Высшие чувства человека — это определяемые идеальными — интеллектуальными, этическими, эстетическими — мотивами процессы. <...> Чувства человека — самое яркое выражение *«природы, ставшей человеком»*, и с этим связано то волнующее обаяние, которое исходит от всякого подлинного чувства[1].

В ходе событий, порождающих у человека те или иные эмоции, он всегда является в какой-то мере не только пассивным и страдательным, но и активным, действенным существом. Даже там, где человек оказывается во власти событий, с которыми он в конечном счете не в силах совладать, ход которых в целом не от него зависит, он неизбежно в какой-то мере либо содействует ему, давая вовлечь себя, либо противодействует ему, хотя бы и безуспешно, во всяком случае так или иначе относится к происходящему.

Таким образом, все происходящее с человеком вызывает или включает и какую-то активность с его стороны — внешнюю или внутреннюю. С другой стороны, ход собственной деятельности человека и тех событий, которые в основном зависят от нее, неизбежно включает и ту или иную меру пассивности, внешней обусловленности, так как результат действий, которые совершает человек, зави-

---

[1] Говоря о «природе, ставшей человеком», С. Л. Рубинштейн цитирует положение из «Экономическо-философских рукописей 1844 года» К. Маркса. Впервые С. Л. Рубинштейн раскрыл методологическое значение этого положения для психологии в своей программной статье «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса», опубликованной в 1934 г., тогда он особо подчеркивал, что в понимании К. Маркса развитие общественного бытия происходит не как надстройка над природой, а как ее глубокая перестройка (см.: *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 34—35). В последние годы своей жизни С. Л. Рубинштейн обращается к анализу этих рукописей, стремясь выявить систему взглядов раннего Маркса на философскую проблему человека. В результате С. Л. Рубинштейн дает следующую интерпретацию положению о соотношении природного и общественного. Природа выступает не только как преобразованная предметной деятельностью человека — «природа всегда остается и в своем первичном качестве собственно природы» (*Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 205). Эта интерпретация чрезвычайно существенна для понимания соотношения в психологии биологического и социального, природного и общественного, когда подчеркивание определяющей роли социального в развитии психики не должно вести к отрицанию роли природного в этом развитии. *(Примеч. сост.)*

сит не только от его побуждений и намерений, но и от объективных обстоятельств.

Таким образом, объективно в действиях человека налицо и действенность, активность, и страдательность, пассивность, в этой своей противоположности данные в единстве и взаимопроникновении. Соответственно они представлены и в эмоциональной сфере человека, которая включает в себя и активность того или иного эмоционального отношения к происходящему, и пассивность того или иного состояния, которое испытывает человек, подвергаясь различным воздействиям.

Это взаимоотношение активности и пассивности накладывает существенный отпечаток на эмоциональную сферу. Оно проявляется в выше уже отмеченной двусторонности эмоциональных образований, выступающих, с одной стороны, как активные эмоциональные тенденции, стимулирующие к деятельности, с другой — как эмоционально переживаемые состояния, которые испытывает человек.

В учениях, авторы которых пытались глубже проникнуть в природу эмоций, эта полярность активности и пассивности отмечалась как существенная черта эмоциональной сферы, но объяснения при этом давались различные. Р. Декарт, следуя в основном христианской традиции и развивая учение о дуализме двух субстанций, усматривал источник этой полярности в дуализме души и тела. Страсть, поскольку она активность души, — акт мысли, чистого познания; она активна, поскольку не есть влечение тела, а познание души; она же есть нечто страдательное, пассивное (passion), поскольку является порождением плоти и ее влечений. Активность, таким образом, относится на счет души, пассивность — на счет воздействия на душу со стороны тела.

Б. Спиноза, заостряя интеллектуалистические тенденции концепции души, основу которой заложил Декарт, ищет источники этой полярности внутри самой души как познающего субъекта и усматривает ее в дуализме совершенного и несовершенного познания. Активность или пассивность души зависит у Спинозы от адекватности или неадекватности познания. Душа пассивна, поскольку она имеет неадекватные идеи и поскольку ее аффекты — это страсти, т. е. страдательные, пассивные состояния; поскольку она имеет адекватные идеи, она активна, ее аффекты — действия души.

Мы видим источник этой противоположности активности и пассивности в действенных взаимоотношениях субъекта и объекта, взаимопроникающих друг в друга, так что отношение между активностью и пассивностью перестает быть метафизически внешним. Каждая эмоция не является или пассивной, или активной, а и пассивной, и активной. Весь вопрос лишь в мере одной и другой, в силу которой эмоция выступает в одном случае преимущественно как страдательное состояние аффицированности, плененности, в другом — преимущественно как активный процесс порыва, устремленности, действенности.

На этой основе мы можем тоже прийти к положению, которое в рамках своей концепции сформулировал Спиноза, определив аффекты (что у него равнозначно с нашим понятием эмоции, а не с более узким современным понятием аффекта) как состояния, которые увеличивают или уменьшают способность к действию («Этика», часть третья, определение 3).

ЭМОЦИИ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Если все происходящее, поскольку оно имеет то или иное отношение к человеку и поэтому вызывает то или иное отношение с его стороны, может вызвать у него те или иные эмоции, то особенно тесной является действенная связь между эмоциями человека и его собственной деятельностью. Эмоция с внутренней необходимостью зарождается из соотношения — положительного или отрицательного — результатов действия к потребности, являющейся его мотивом, исходным побуждением.

Это связь взаимная: с одной стороны, ход и исход человеческой деятельности вызывают обычно у человека те или иные чувства, с другой — чувства человека, его эмоциональные состояния влияют на его деятельность. Эмоции не только обусловливают деятельность, но и сами обусловливаются ею. Характер эмоций, их основные свойства и строение эмоциональных процессов зависят от нее.

Так как объективный результат человеческих действий зависит не только от побуждений, из которых они исходят, но и от объективных условий, в которых они совершаются; так как у человека много самых различных потребностей, из которых то одна, то другая приобретает особую актуальность, результат действия может оказаться либо в соответствии, либо в несоответствии с наиболее актуальной для личности в данной ситуации на данный момент потребностью. В зависимости от этого ход собственной деятельности породит у субъекта *положительную* или *отрицательную* эмоцию, чувство, связанное с *удовольствием* или *неудовольствием*. Появление одного из этих двух полярных качеств всякого эмоционального процесса будет, таким образом, зависеть от складывающегося в ходе деятельности и в ходе деятельности изменяющегося соотношения между действием и его исходными побуждениями. Возможны и объективно нейтральные участки в действии, когда выполняются те или иные операции, не имеющие самостоятельного значения; они оставляют личность эмоционально нейтральной. Поскольку человек как сознательное существо в соответствии со своими потребностями, своей направленностью ставит себе определенные цели, можно сказать также, что положительное или отрицательное качество эмоции определяется соотношением между целью и результатом действия.

В зависимости от отношений, складывающихся по ходу деятельности, определяются и другие свойства эмоциональных процессов. В ходе деятельности есть обычно критические точки, в которых определяется благоприятный для субъекта или неблагоприятный для него результат, оборот или исход его деятельности. Человек как сознательное существо более или менее адекватно предвидит приближение таких критических точек. При приближении к ним в чувстве человека — положительном или отрицательном — нарастает *напряжение*. После того как критическая точка пройдена, в чувстве человека — положительном или отрицательном — наступает *разрядка*.

Наконец, любое событие, любой результат собственной деятельности человека в соотношении с различными его мотивами или целями может приобрести амбивалентное — одновременно и положительное, и отрицательное — значение. Чем более внутренне противоречивый, конфликтный характер принимает протекание действия и вызванный им ход событий, тем более сумбурный характер принимает эмоциональное состояние субъекта. Такой же эффект, как неразрешимый конфликт, может произвести и резкий переход от положительного — особенно напряженного — эмоционального состояния к отрицательному и наоборот. С другой стороны, чем более гармонично, бесконфликтно протекает процесс, тем более покойный характер носит чувство, тем меньше в нем остроты и возбуждения.

Мы пришли, таким образом, к выделению трех качеств, или измерений, чувства. Стоит сопоставить их трактовку с той, которая дана в трехмерной теории чувств В. Вундта. Вундт выделял именно эти измерения (удовольствия и неудовольствия, напряжения и разрядки [разрешения], возбуждения и успокоения). Каждую из пар он попытался соотнести с соответствующим состоянием пульса и дыхания, с физиологическими висцеральными процесса-

ми. Мы связываем их с различным отношением к событиям, в которые включается человек, с различным ходом его деятельности. Для нас эта связь фундаментальна. Значение висцеральных физиологических процессов, конечно, не отрицается, но им отводится иная — подчиненная — роль; чувства удовольствия или неудовольствия, напряжения и разрядки и т. п. связаны, конечно, с органическими висцеральными изменениями, но сами изменения имеют у человека по большей части производный характер; они лишь «механизмы», посредством которых осуществляется определяющее влияние взаимоотношений, которые в ходе деятельности складываются у человека с миром. <...>

Многообразие чувств зависит от многообразия реальных жизненных отношений человека, которые в них выражаются, и видов деятельности, посредством которых они осуществляются.

Характер эмоционального процесса зависит далее и от структуры деятельности. Эмоции прежде всего существенно перестраиваются при переходе от биологической жизнедеятельности, органического функционирования к общественной трудовой деятельности. С развитием деятельности трудового типа эмоциональный характер приобретает не только процесс потребления, использования тех или иных благ, но также и прежде всего их производство, даже в том случае, когда — как это неизбежно бывает при разделении труда — данные блага непосредственно не предназначены служить для удовлетворения собственных потребностей. У человека эмоции, связанные с деятельностью, занимают особое место, поскольку именно она дает положительный или отрицательный результат. Отличное от элементарного физического удовольствия или неудовольствия чувство удовлетворения или неудовлетворения со всеми его разновидностями и оттенками (чувства успеха, удачи, торжества, ликования и неуспеха, неудачи, краха и т. д.) связано прежде всего с ходом и исходом деятельности.

При этом в одних случаях чувство удовлетворения связано преимущественно с результатом деятельности, с ее достижениями, в других — с ходом ее. Однако и тогда, когда это чувство связано в первую очередь с результатом деятельности, результат переживается эмоционально, поскольку осознается как достижение по отношению к деятельности, которая к ним привела. Когда данное достижение уже закреплено и превратилось в обычное состояние, во вновь установившийся уровень, не требующий напряжения, труда, борьбы за его сохранение, чувство удовлетворения относительно быстро начинает притупляться. Эмоционально переживается не остановка на каком-нибудь уровне, а переход, движение к более высокому уровню. Это можно наблюдать на деятельности любого рабочего, добившегося резкого повышения производительности труда, на деятельности ученого, совершившего то или иное открытие. Чувство достигнутого успеха, торжества сравнительно быстро затухает, и каждый раз снова разгорается стремление к новым достижениям, ради которых нужно биться и работать.

Точно так же, когда эмоциональные переживания вызывает сам *процесс* деятельности, то радость и увлечение процессом труда, преодоление трудностей, борьба не являются чувствами, связанными лишь с процессом функционирования. Наслаждение, которое доставляет нам процесс труда, — это в основном наслаждение, связанное с преодолением трудностей, т. е. с достижением частичных результатов, с приближением к результату, который является конечной целью деятельности, с движением по направлению к нему. Таким образом, чувства, связанные по преимуществу с ходом деятельности, хотя и отличны, но неотрывны от чувств, связанных с ее исходом. <...> Последние в трудовой деятельно-

сти обычно преобладают. Осознание того или иного результата как цели действия выделяет его, придает ему ведущее значение, в силу которого эмоциональное переживание ориентируется главным образом по нему.

Это отношение несколько смещается в игровой деятельности. Вопреки очень распространенному мнению эмоциональные переживания и в игровом процессе никак не сводятся к чисто функциональному удовольствию (за исключением разве первых, самых ранних, функциональных игр ребенка, в которых совершается первоначальное овладение им своим телом). Игровая деятельность ребенка не сводится к функционированию, а тоже состоит из действий. Так как игровая деятельность человека является производной от трудовой и развивается на ее основе, то и в игровых эмоциях выступают черты, общие с теми, которые вытекают из строения трудовой деятельности. Однако, наряду с чертами общими, есть в игровой деятельности, потому и в игровых эмоциях и черты специфические. И в игровом действии, исходя из тех или иных побуждений, ставятся те или иные цели, но только воображаемые. В соответствии с воображаемым характером целей в игре значительно увеличивается удельный вес эмоций, связанных с ходом действия, с процессом игры, хотя и в игре результат, победа в состязании, удачное разрешение задачи и т. п. далеко не безразличны. Это перемещение центра тяжести эмоциональных переживаний в игре связано и с иным, специфическим для нее соотношением мотивов и целей деятельности.

Своеобразное смещение эмоционального переживания происходит в тех сложных видах деятельности, в которых расчленяется разработка замысла, плана действия и его дальнейшее осуществление, и первая выделяется в относительно самостоятельную теоретическую деятельность, а не совершается в ходе практической деятельности. В таких случаях особенно сильный эмоциональный настрой может прийтись на эту начальную стадию. В деятельности писателя, ученого, художника разработка замысла произведения может переживаться особенно эмоционально — острее, чем его последующее кропотливое осуществление.

К. Бюлер выдвинул закон, согласно которому по ходу действия положительные эмоции перемещаются от конца к началу. Закон, так сформулированный, не вскрывает подлинных причин явлений, которые обобщает. Подлинные причины перемещения положительных эмоций от конца действия к его началу лежат в изменении характера и строения деятельности. По существу, эмоции, как положительные, так и отрицательные, могут быть связаны со всем ходом действия и с его исходом. Если для ученого или художника с особенно интенсивной радостью может быть сопряжен начальный этап замысла своего произведения, то это объясняется тем, что разработка замысла или плана превращается в предваряющую, относительно самостоятельную и притом очень напряженную, интенсивную деятельность, ход и исход которой поэтому доставляют свои очень яркие радости и — иногда — муки.

Смещение эмоционального переживания к началу действия связано также с ростом сознания. Маленький ребенок, не способный предвидеть результат своих действий, не может и заранее, с самого начала испытать эмоциональный эффект от последующего результата. Но у того, кто в состоянии предвидеть результаты и дальнейшие последствия своих поступков, переживание, соотнесение предстоящих результатов действия к побуждениям, определяющее его эмоциональный характер, сможет определиться уже с самого начала.

Таким образом, раскрывается многообразная и многосторонняя зависимость эмоций человека от его деятельности.

В свою очередь эмоции существенно влияют на ход деятельности. Как форма проявления потребностей личности эмоции выступают в качестве внутренних побуждений к деятельности. Эти внутренние побуждения, выражающиеся в чувствах, обусловлены реальными отношениями индивида к окружающему его миру.

Для того чтобы уточнить роль эмоции в деятельности, необходимо различать эмоции, или чувства, и эмоциональность, или аффективность как таковую.

Ни одна реальная эмоция не сводима к изолированно взятой, чистой, т. е. абстрактной, эмоциональности или аффективности. Всякая реальная эмоция обычно представляет собой единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания, поскольку она включает в себя в той или иной мере и волевые моменты, влечения, стремления, поскольку вообще в ней в той или иной мере выражается весь человек. Взятые в конкретной целостности, эмоции служат побуждениями, мотивами деятельности. Они обусловливают ход деятельности индивида, будучи сами обусловлены им. В психологии часто говорят о единстве эмоций, аффекта и интеллекта, полагая, что этим преодолевают абстрактную точку зрения, расчленяющую психологию на отдельные элементы, или функции. Между тем подобными формулировками исследователь лишь подчеркивает свою зависимость от идей, которые стремится преодолеть. В действительности нужно говорить не просто о единстве эмоций и интеллекта в жизни личности, но о единстве эмоционального, или аффективного, и интеллектуального внутри самих эмоций, так же как и внутри самого интеллекта.

Если теперь в эмоции выделить эмоциональность, или аффективность, как таковую, то можно будет сказать, что она вообще не детерминирует, а лишь регулирует детерминируемую иными моментами деятельность человека; она делает индивида более или менее чувствительным к тем или иным побуждениям, создает как бы систему шлюзов, которые в эмоциональных состояниях устанавливаются на ту или иную высоту; приспособляя, адаптируя и рецепторные, вообще познавательные, и моторные, вообще действенные, волевые функции, она обусловливает тонус, темпы деятельности, ее настроенность на тот или иной уровень. Иными словами, эмоциональность как таковая, т. е. эмоциональность как момент или сторона эмоций, обусловливает по преимуществу динамическую сторону или аспект деятельности.

Неправильно было бы (как это делает, например, К. Левин) переносить это положение на эмоции, на чувства в целом. Роль чувства и эмоций не сводима к динамике, потому что и сами они не сводимы к одному лишь изолированно взятому эмоциональному моменту. Динамический момент и момент направленности теснейшим образом взаимосвязаны. Повышение восприимчивости и интенсивности действия носит обычно более или менее избирательный характер: в определенном эмоциональном состоянии, охваченный определенным чувством, человек становится более восприимчивым к одним побуждениям и менее — к другим. Таким образом, динамические изменения в эмоциональных процессах обычно носят направленный характер. В конечном счете эмоциональный процесс включает и задает динамическое состояние и направленность, поскольку выражает то или иное динамическое состояние в определенной направленности или определенным образом направленные динамические соотношения. При этом динами-

ческая характеристика эмоций неотрывна от их содержания, и в содержательных отношениях индивида к тому объекту, на который направлена его деятельность, нужно искать причину того или иного распределения динамических соотношений, а не наоборот.

Только в тех случаях, когда, как при аффектах, очень сильное эмоциональное возбуждение тормозит сознательную интеллектуальную деятельность, динамические моменты начинают преобладать над смысловым содержанием и избирательной направленностью действия: сильное эмоциональное возбуждение создает напряжение, при котором *любой* повод может вызвать разрядку. Такой разрядкой и является импульсивное действие. Оно обусловлено по преимуществу динамическими отношениями, создавшимся в индивиде напряжением. Действие разрядки при этом сплошь и рядом направляется вовсе не на то и не на того, чем или кем было порождено обусловившее его напряжение. Такое действие поэтому представляется мало мотивированным; «реакция» не адекватна «стимулу»: ничтожный повод может в таких условиях вызвать непомерно большую вспышку. У разных людей подверженность таким эмоциональным вспышкам или взрывам, аффективным разрядкам различна: она зависит от особенностей их темперамента. У одного и того же человека она различна в разных ситуациях: аффективные взрывы порождают, собственно, лишь конфликтные ситуации, в которых индивид подвергается действию сильных побуждений, направленных в противоположные стороны, т. е. несовместимых между собой.

Таким образом, конкретно взаимоотношения между динамическими и содержательными, смысловыми компонентами эмоциональных процессов могут при различных условиях складываться по-разному. В основе своей они взаимосвязаны. Но в некоторых случаях они могут выступать и различно: динамическое напряжение, возникшее из одного источника, и энергия, им порожденная или мобилизованная, могут быть переключены на другое, отличное от первоначального, русло. Такое переключение мобилизованной в эмоциональном состоянии энергии на новые, более важные и ценные пути, при некоторых условиях возможное, может иметь большое практическое значение. Не следует, однако, представлять его себе так упрощенно и, главное, механистично, как это иногда делают, говоря о переключении и сублимации. Для того чтобы произошло переключение энергии и сосредоточение ее в новом фокусе, отличном от очага, в котором она первоначально скопилась, необходимо, чтобы этот новый очаг сам тоже обладал притягательной эмоциональной силой; только тогда он сможет «переключить» — собрать и сосредоточить на себе порожденную в другом очаге динамическую силу. Неправильно было бы, например, предположить (как это делает З. Фрейд), что подлинные импульсы к деятельности исходят *только* из сексуальных источников, и при этом говорить о переключении сексуальной энергии на другие пути, о ее сублимировании. Вызванный специальным эмоциональным процессом динамический эффект может иррадиировать и дать общее разлитое возбуждение; но для того чтобы заключенные в нем силы сконцентрировались на новом очаге, нужно, чтобы к этому последнему их привлекли самостоятельно здесь действующие стимулы.

Динамическое значение эмоционального процесса может быть вообще двояким: эмоциональный процесс может повышать тонус, энергию психической деятельности и может снижать, тормозить ее. Одни — особенно У. Кеннон, который специально исследовал эмоциональное возбуждение при ярости и страхе, —

подчеркивают по преимуществу их мобилизующую функцию (emergency function по Кеннону), для других (Э. Клапаред, Кантор и др.), наоборот, эмоции неразрывно связаны с дезорганизацией поведения; они возникают при дезорганизации и порождают срыв.

Каждая из двух противоположных точек зрения опирается на реальные факты, но обе они исходят из ложной метафизической альтернативы «либо — либо» и потому, отправляясь от одной категории фактов, вынуждены закрывать глаза на другую. На самом деле не подлежит сомнению, что и здесь действительность противоречива: эмоциональные процессы могут и повысить эффективность деятельности, и дезорганизовать ее. Иногда это может зависеть от интенсивности процесса: положительный эффект, который дает эмоциональный процесс при некоторой оптимальной интенсивности, может перейти в свою противоположность и дать отрицательный, дезорганизующий эффект при чрезмерном усилении эмоционального возбуждения. Иногда один из двух противоположных эффектов прямо обусловлен другим: повышая активность в одном направлении, эмоция тем самым нарушает или дезорганизует ее в другом; остро подымающееся в человеке чувство гнева, способное мобилизовать его силы на борьбу с врагом и в этом направлении оказать благоприятный эффект, может в то же время дезорганизовать умственную деятельность, направленную на разрешение каких-либо теоретических задач. Это не значит, что динамический эффект каждой эмоции всегда специфичен или всегда обладает противоположным знаком для различно направленных видов деятельности. Иногда эмоциональный процесс может дать генерализованный динамический эффект, распространяющийся с того очага, в котором он возник, на все проявления личности.

Сильная эмоция может в результате «шока» дезорганизовать деятельность человека и оставить его на некоторое время в таком подавленном состоянии, в котором он не может сделать что-либо, требующее какого-то напряжения и сосредоточения. И вместе с тем иногда необычное чувство, охватившее человека, может вызвать такой подъем всех его сил и сделать его способным на такие достижения, до которых он никогда бы не поднялся без этого чувства. Радость, порожденная каким-нибудь значительным для личности переживанием, может вызвать прилив сил, при котором любая работа будет делаться легко. Реальные взаимоотношения чрезвычайно многообразны и противоречивы. Сплошь и рядом выступающая противоречивость — то положительного, адаптивного и стимулирующего, то отрицательного, дезорганизующего — динамического эффекта эмоций связана, в частности, с многообразием эмоций и стереотипностью периферического физиологического механизма эмоциональности.

Б. Спиноза правильно определял эмоции как состояния, которые «увеличивают или уменьшают способность самого тела к действию, благоприятствуют ей или ограничивают ее» («Этика», часть третья, определение 3). Радостное чувство, порожденное успехом, обычно повышает энергию для дальнейшей успешной деятельности, а печаль, уныние, наступающие при неладящейся работе, в свою очередь могут снизить энергию для дальнейшей деятельности. Однако эту противоположность положительного и отрицательного динамического эффекта эмоционального процесса не следует превращать в чисто внешнее их противопоставление. Деление чувств на стенические, повышающие, и астенические, понижающие жизнедеятельность (И. Кант), имеет лишь относительное значение,

поскольку одно и то же чувство в зависимости от различных условий — прежде всего силы его — может быть и «стеническим», и «астеническим». <...>

Роль периферических реакций в эмоциональном процессе особенно интересовала У. Джемса и К. Ланге, построивших в результате свою психологическую теорию эмоций.

Джемс следующим образом резюмирует свою теорию: «Телесное возбуждение следует непосредственно за восприятием вызвавшего его факта: осознание нами этого возбуждения и есть эмоция. Обыкновенно принято выражаться следующим образом: мы потеряли состояние, огорчены и плачем, мы повстречались с медведем, испуганы и обращаемся в бегство, мы оскорблены врагом, приведены в ярость и наносим ему удар. Согласно защищаемой мной гипотезе порядок этих событий должен быть несколько иным: именно первое душевное состояние не сменяется немедленно вторым; между ними должны находиться телесные проявления, и потому наиболее рационально выражаться следующим образом: мы опечалены, потому что плачем, приведены в ярость, потому что бьем другого, боимся, потому что дрожим, а не говорить: мы плачем, бьем, дрожим, потому что опечалены, приведены в ярость, испуганы. Если бы телесные проявления не следовали немедленно за восприятием, то последнее было бы по форме своей чисто познавательным актом, бледным, лишенным колорита и эмоциональной "теплоты". Мы в таком случае могли бы видеть медведя и решить, что всего лучше обратиться в бегство, могли бы нанести оскорбление и найти справедливым отразить удар, но мы не ощущали бы при этом страха или негодования».

Основной смысл этих парадоксально звучащих утверждений заключается в том, что эмоции обусловлены исключительно периферическими изменениями: внешние впечатления чисто рефлекторно, минуя высшие центры, с которыми связаны процессы сознания, вызывают ряд изменений в организме; эти изменения обычно рассматриваются как следствие или выражение эмоций, между тем как по Джемсу, лишь последующее осознание этих органических изменений, обусловленное их проекцией на кору, и составляет эмоцию. Эмоция, таким образом, отожествляется с осознанием органических изменений.

Аналогичную точку зрения развил К. Ланге в своей «сосудодвигательной теории» эмоций. Эмоции-аффекты, по Ланге, определяются состоянием иннервации и шириной сосудов, которые задействованы при этих эмоциях.

Анализируя, например, грусть, Ланге говорит: «Устраните усталость и вялость мускулов, пусть кровь прильет к коже и мозгу, появится легкость в членах, и от грусти ничего не останется». Для Ланге, таким образом, эмоция — это осознание происходящих в организме сосудодвигательных (вазомоторных) изменений и их последствий. Теория Ланге, таким образом, принципиально однородна с теорией Джемса. Поэтому обычно их объединяют и говорят о теории эмоций Джемса—Ланге. Но Джемс, не сужая так, как Ланге, физиологические основы эмоций, вместе с тем значительно более четко поставил основной вопрос о периферической или центральной обусловленности эмоций. Вокруг этой проблемы сосредоточилась в дальнейшем экспериментальная работа.

Теория Джемса—Ланге правильно отмечала существенную роль, которую играют в эмоциях органические изменения периферического характера. Действительно, без вегетативных, висцеральных реакций нет эмоций. Они являются не только внешним выражением эмоций, но и существенным их компонентом. Если выключить все периферические органические изменения, которые обычно

имеют место при страхе, то останется скорее мысль об опасности, чем чувство страха; в этом Джемс прав. Но теория Джемса—Ланге совершенно ошибочно свела эмоции исключительно к периферическим реакциям и в связи с этим превратила сознательные процессы центрального характера лишь во вторичный, следующий за эмоцией, но не включенный в нее и ее не определяющий акт. Современная физиология показала, что эмоции не сводимы к одним лишь периферическим реакциям. В эмоциональных процессах участвуют в теснейшем взаимодействии как периферические, так и центральные факторы. Психология не может этого не учитывать.

ВЫРАЗИТЕЛЬНЫЕ ДВИЖЕНИЯ

Широко разлитые периферические изменения, охватывающие при эмоциях весь организм, распространяясь на систему мышц лица и всего тела, проявляются в так называемых выразительных движениях (мимике — выразительные движения лица; пантомимике — выразительные движения всего тела и «вокальной мимике» — выражение эмоций в интонации и тембре голоса). <...>

В повседневной жизни мы по выразительным движениям, по тончайшим изменениям в выражении лица, в интонации и т. д. чувствуем иногда малейшие сдвиги в эмоциональном состоянии, в «настроении» окружающих нас людей, особенно близких нам. Ряд американских исследователей (А. Фелеки, Г. С. Лэнгфелд, К. Лэндис, М. Шерманн) пришли к выводу, что суждения об эмоциональном состоянии на основании выражения лица оказываются по большей части сбивчивыми и ненадежными. Конечно, смех, улыбка обычно не вызывают сомнений и расхождения в суждениях; относительно легко опознается выражение презрения, но уже удивление и подозрение и даже страх и гнев, а тем паче более тонкие оттенки чувств труднее дифференцировать по выражению лица.

В специальных опытах некоторые из исследователей (К. Лэндис, М. Шерманн) в лабораторных условиях вызывали у людей различные эмоциональные состояния. Испытуемые, не будучи осведомленными об эмоциональных состояниях этих людей, должны были их определить по выражению лиц.

Иногда исследователи подменяли живое человеческое лицо фотографией, на которой либо сам исследователь (А. Фелеки), либо актер специально изображал ту или иную эмоцию (Г. С. Лэнгфелд, К. Лэндис). При этом старания исследователей были направлены на то, чтобы определить для каждой эмоции, какую в точности группу мышц лица она включает и какое в точности движение каждой из этих мышц для нее специфично. Оказалось, что в игре мышц при различных эмоциях наблюдаются значительные индивидуальные различия и для более тонких оттенков чувств трудно установить какой-либо единый набор мышц.

Результаты, к которым привели эти исследования, можно отчасти объяснить отличием тех экспериментальных условий, при которых наблюдались эмоции в лабораторных исследованиях, от реальных условий, в которых мы в жизни или даже на сцене, наблюдая игру актеров, судим об эмоциях. В частности, на фотографиях дано лишь статическое, застывшее выражение, между тем как в жизни мы наблюдаем динамику, переход от одного выражения к другому, изменение выражения, и именно в этом изменении, собственно, и заключается выражение. В одном, изолированно взятом, выражении лица, естественно, не всегда можно расчленить его общее характерологическое выражение и специальное выраже-

ние того или иного эмоционального состояния, лишь в *игре* этого лица, в *переходе* от одного выражения к другому проявляются изменяющиеся эмоциональные состояния; между тем в этих опытах одно выражение лица рассматривается вне соотношения с другими. Далее, само лицо рассматривается в отрыве от человека и вне его конкретных отношений к той ситуации, из которой возникает и к которой относится эмоция.

При такой постановке вопроса вскрываются принципиальные теоретические предпосылки этих исследований — бихевиористское представление о том, будто эмоция — это интраорганическая реакция, реакция, ограниченная поверхностью организма, хотя в действительности органические реакции — это не эмоция, а лишь компонент эмоции, конкретный смысл которого определяется из целого; значение эмоции раскрывается из отношения человека к окружающему, к другим людям. В изолированно взятом выражении лица напрасно ищут раскрытие существа эмоции; но из того, что по *изолированно взятому* выражению лица, без знания ситуации, не всегда удается определить эмоцию, напрасно заключают, что мы узнаем эмоцию не по выражению лица, а по ситуации, которая ее вызывает. В действительности из этого можно заключить только то, что для распознания эмоций, особенно сложных и тонких, выражение лица служит не само по себе, не изолированно, а в соотношении со всеми конкретными взаимоотношениями человека с окружающим. Выразительные движения — это выразительный «подтекст» (см. главу о речи) к некоторому тексту, который необходимо знать, чтобы правильно раскрыть смысл подтекста. <...>

Но и тут распознавать индивидуально своеобразные выразительные движения каждого человека и по ним улавливать все оттенки его чувств, правильно интерпретируя его выразительные движения, мы научаемся лишь в процессе более или менее длительного и близкого общения с ним. Поэтому также малоплодотворно (как это делает К. Дунлап и др.) в абстрактной форме ставить вопрос о том, какова относительная значимость в общем выражении лица верхней и нижней его части, в частности глаз (точнее, глазных мышц) и рта (точнее, мышц рта).

Вопрос в конечном счете упирается в общую теорию выразительных движений, неразрывно связанную с общей теорией эмоций. Лишь в свете такой теории можно осмыслить и истолковать экспериментальные факты. Для представителей традиционной психологии, интерпретирующих сознание как замкнутый внутренний мир переживаний, выразительные движения — это внешний коррелят или спутник переживания. Эта точка зрения была развита в теории выразительных движений В. Вундта. «Аффекты, — пишет он, — это та сторона душевной жизни, по отношению к которой выразительные движения и порождающие их процессы иннервации должны рассматриваться как их физические корреляты»[1]. Вундт при этом исходит из того, что «с каждым изменением психических состояний одновременно связаны изменения им соответствующих (коррелятивных) физических явлений»[2]. В основе этой теории выразительных движений лежит, таким образом, принцип психофизического параллелизма. Она извне соотносит движение с переживанием; называя это движение выразительным, она трактует его как сопутствующее, сопроводительное; реальная связь у

---

[1] *Wundt W.* Volkerpsychologie: In 2 Bd. Leipzig, 1904. Bd. I: Die Sprache. S. 90.

[2] Ibidem.

выразительного движения имеется лишь с порождающими его процессами иннервации. Эта психофизиологическая точка зрения связывает выразительные движения с внутренними органическими процессами и лишь внешне соотносит их с внутренними душевными переживаниями. Точка зрения психолога-идеалиста — интероспекциониста, параллелиста — и точка зрения физиолога, который ищет конечного объяснения выразительных движений лишь во внутриорганических процессах иннервации и т. п., совпадают потому, что как одна, так и другая пытаются понять выразительные движения лишь из соотношений внутри индивида. При таких условиях движение и психическое содержание неизбежно распадаются, и выразительное движение перестает что-либо выражать; из выражения в собственном смысле слова оно превращается лишь в сопровождение, в лишенную всякого психического содержания физиологическую реакцию, сопутствующую лишенному всякой действенной связи с внешним миром внутреннему переживанию.

Для того чтобы понять выразительные движения, так же как и само переживание, надо перейти от абстрактного индивида, только переживающего, к реальному индивиду. В отличие от точки зрения имманентно-психологической (феноменологической) и физиологической, эта точка зрения — биологическая и социальная. С биологической точки зрения подходил к выразительным движениям, в частности, Ч. Дарвин. Согласно первому началу, которое Дарвин вводит для объяснения выразительных движений, они являются рудиментарными обрывками прежде целесообразных действий. Точка зрения, рассматривающая выразительное движение как начало намечающегося, но невыполненного, заторможенного действия, принимается поведенческой психологией, которая превращает, таким образом, выразительное движение в отрывок поведения, в соответствующую тому или иному поведению установку или «позу» (Дж. Уотсон). Однако если рассматривать поведение — с точки зрения бихевиориста — лишь как внешнюю реакцию организма, лишенную внутреннего содержания, то от выразительного движения, как связанного с внутренним содержанием личности, ничего не остается, так же как ничего не остается и от самого внутреннего содержания. Для того чтобы подход к выразительному движению от действия, от поведения был плодотворен, необходимо, чтобы в самом действии раскрывалось внутреннее содержание действующего лица. Нужно учесть при этом, что выразительным может быть не только движение, но и действие, не только его намечающееся начало, но и дальнейшее течение. Так же как в логическую ткань живой человеческой речи вплетаются выразительные моменты, отражающие личность говорящего, его отношение к тому, что он говорит, и к тому, к кому он обращается, так и в практический конспект человеческих действий непрерывно вплетаются такие же выразительные моменты; в том, как человек делает то или иное дело, выражается его личность, его отношение к тому, что он делает, и к другим людям. В трудовых действиях людей эти выразительные движения характеризуют стиль работы, свойственный данному человеку, его «туше» и играют определенную роль как бы настроя в организации и протекании работы.

Так же как вообще действие не исчерпывается внешней своей стороной, а имеет и свое внутреннее содержание и, выражая отношения человека к окружающему, является внешней формой существования внутреннего духовного содержания личности, так же и выразительные движения не просто лишь сопровождение эмоций, а внешняя форма их существования или проявления.

Выразительное движение (или действие) не только выражает уже сформированное переживание, но и само, включаясь, формирует его; так же как, формулируя свою мысль, мы тем самым формируем ее, мы формируем наше чувство, выражая его. Когда У. Джемс утверждал, что не страх порождает бегство, а бегство порождает панику и страх, не уныние вызывает унылую позу, а унылая поза (когда человек начинает волочить ноги, мина у него делается кислой и весь он как-то опускается) порождает у него уныние, ошибка Джемса заключалась только в том, что, переворачивая традиционную точку зрения, он также недиалектично взял лишь одну сторону. Но отмеченная им зависимость не менее реальна, чем та, которую обычно односторонне подчеркивает традиционная теория. Жизнь на каждом шагу учит тому, как, давая волю проявлениям своих чувств, мы этим их поддерживаем, как внешнее проявление чувства само воздействует на него. Таким образом, выразительное движение (или действие) и переживание взаимопроникают друг в друга, образуя подлинное единство. Объяснение выразительных движений можно дать не на основе психофизического параллелизма, а лишь на основе психофизического единства. Выразительное движение, в котором внутреннее содержание раскрывается вовне, — это не внешний лишь спутник или сопровождение, а *компонент* эмоций. Поэтому выразительные движения и выразительные действия создают — как это имеет место в игре актера — *образ* действующего лица, раскрывая его *внутреннее* содержание во внешнем действии. В игре актера подлинная сущность выразительного движения и выразительного действия выступает особенно отчетливо (и здесь его и нужно бы изучать). Через выразительность своих движений и действий актер не только раскрывает чувства зрителю, через них он сам входит в чувства своего героя и, действуя на сцене, начинает жить ими и их переживать.

Как сами эмоции, или чувства, человека, так и выразительные движения, которыми они сопровождаются, согласно мысли Дарвина, являются только пережитками или рудиментами прежде целесообразных инстинктивных движений. Не подлежит сомнению, что эмоции в прошлом генетически были связаны с инстинктами, и частично происхождение выразительных движений может быть объяснено на основании дарвиновского принципа; однако это объяснение только частичное. <…>

Но существо вопроса в том, что как бы сначала ни возникли выразительные движения и какова бы ни была первоначальная функция этих движений, они во всяком случае не просто рудиментарные образования, потому что они выполняют определенную актуальную функцию, а именно функцию общения; они — средство сообщения и воздействия, они — речь, лишенная слова, но исполненная экспрессии. Эта реальная функция выразительных движений в настоящем, конечно, не менее существенна для их понимания, чем гипотетическая функция их в прошлом. Исключительно тонко дифференцированная мимика человеческого лица никогда не достигла бы современного уровня выразительности, если бы в ней лишь откладывались и запечатлевались ставшие бесцельными движения. Но менее всего можно говорить о выразительных движениях как о мертвых рудиментах, не выполняющих никакой актуальной функции. Иногда едва уловимая улыбка, на мгновение осветившая лицо человека, может стать событием, способным определить всю личную жизнь другого человека, чуть заметно сдвинутые брови могут оказаться более эффективным средством для предотвраще-

ния какого-либо чреватого последствиями поступка, чем иные пространные рассуждения и сопряженные с большой затратой сил меры воздействия.

Социальная функция, выполняемая выразительными движениями, оказывает на них определяющее влияние. Поскольку они служат средствами выражения и воздействия, они приобретают характер, необходимый для выполнения этих функций. Символическое значение, которое выразительное движение приобретает для других людей в процессе общения, начинает регулировать употребление его индивидом. Форма и употребление наших выразительных движений преобразовываются и фиксируются той общественной средой, к которой мы принадлежим, в соответствии со значением, присвоенным ею нашим выразительным движением. Общественная фиксация этих форм и их значения создает возможность чисто конвенциональных выразительных движений (конвенциональная улыбка), за которыми нет чувства, ими выражаемого. Но и подлинное выражение действительных чувств получает обычно установленную, стилизованную, как бы кодифицированную социальными обычаями форму. Нигде нельзя провести грани между тем, что в наших выразительных движениях природно и что в них социально; природное и социальное, естественное и историческое здесь, как и повсюду у человека, образуют одно неразложимое единство. Нельзя понять выразительных движений человека, если отвлечься от того, что он — общественное существо.

Чтобы до конца понять выразительные движения людей, нужно подойти к ним, исходя из того действия или воздействия, которое они оказывают на других людей. Наши выразительные движения, воспринимаясь и истолковываясь другими людьми из контекста нашего поведения, приобретают для них определенное значение. Значение, которое они приобретают для окружающих, придает им новое значение для нас самих. Первоначально рефлекторная реакция превращается в семантический акт. Мы сплошь и рядом производим то или иное выразительное движение именно потому, что, как мы знаем, оно имеет определенное значение для других. Выражение и воздействие взаимосвязаны и взаимообусловлены. Черпая свое значение из общения, они в известной степени заменяют речь. Природная основа непроизвольных рефлекторных выразительных реакций дифференцируется, преобразуется, развивается и превращается в тот исполненный тончайших нюансов язык взглядов, улыбок, игры лица, жестов, поз, движений, посредством которого и тогда, когда мы молчим, мы так много говорим друг другу. Пользуясь этим «языком», большой артист может, не вымолвив ни одного слова, выразить больше, чем слово может вместить.

Этот язык располагает утонченнейшими средствами речи. Наши *выразительные движения* — это сплошь и рядом *метафоры*. Когда человек горделиво выпрямляется, стараясь возвыситься над остальными, либо наоборот, почтительно, униженно или подобострастно склоняется перед другими людьми и т. п., он собственной персоной изображает образ, которому придается *переносное* значение. Выразительное движение перестает быть просто органической реакцией; в процессе общения оно само становится действием и притом общественным действием, существеннейшим актом воздействия на людей.

Если таким образом выразительные движения, насыщаясь своеобразной семантикой, переходят в речь, лишенную слов, но исполненную экспрессии, то, с другой стороны, собственно речь человека, звуковая сторона слов сама включает в себя «мимику» — вокальную, и в значительной мере из этой мимики черпает она

свою выразительность. В речи каждого человека эмоциональное возбуждение сказывается в целой гамме выразительных моментов — в интонациях, ритме, темпе, паузах, повышениях и понижениях голоса, усиливающих построений, разрывов и т. п. Вокальная мимика выражается и в так называемом вибрато — в ритмической пульсации частоты и интенсивности человеческого голоса (при пении в среднем 6—7 пульсаций в секунду). Вибрато связано с эмоциональным состоянием и оказывает эмоциональное воздействие. Волнующее действие, которое часто производит скрипка, связано, по-видимому, со значительной ролью в скрипичной игре вибрато (К. Сишор). При пении также вибрато придает голосу особую прелесть. У некоторых (по данным специальных исследований, среди взрослых примерно у 20%) встречается непроизвольное вибрато и в речи.

Зарождаясь в виде непроизвольного проявления эмоционального состояния говорящего, выразительные моменты речи перерабатываются соответственно тому воздействию, которое они оказывают на других; таким образом, они превращаются в искусно разработанные средства более или менее сознательного воздействия на людей. Так, у больших мастеров слова из непроизвольных сначала эмоционально-выразительных проявлений речи вырабатываются утонченнейшие стилистические приемы выразительности, так же как из непроизвольных выразительных движений в творчестве большого актера вырабатывается жест, которым он как бы лепит скульптурно четкий образ человека, волнуемого страстями. Так выразительное движение у человека проходит длинный путь развития, в результате которого оно оказывается преображенным; сначала очаровательное, но порой необузданное, еще дикое дитя природы превращается в прекрасное произведение искусства.

ЭМОЦИИ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Проанализировав реальные основы и физиологические механизмы эмоций, надо особенно отметить следующее.

Эмоции, чувства человека — это более или менее сложные образования. Чувства основываются на данных органической аффективной чувствительности (преимущественно интероцептивной, отчасти проприоцептивной), но они не сводятся к ним. <...>

В отличие от восприятий, которые всегда дают образ, отображающий предмет или явление предметного мира, эмоции хотя и чувственны в своей основе, но не наглядны, они выражают не свойства объекта, а состояние субъекта, модификации внутреннего состояния индивида и его отношение к окружающему. Они обычно всплывают в сознании в связи с какими-нибудь образами, которые, будучи как бы насыщены ими, выступают в качестве их носителей.

Состояние индивида, получающее эмоциональное выражение, всегда обусловлено его взаимоотношениями с окружающим. В этих взаимоотношениях индивид в какой-то мере и пассивен, и активен; но иногда он преимущественно пассивен, иногда по преимуществу активен. В тех случаях, когда индивид играет по преимуществу пассивную, страдательную роль, его эмоции выражают *состояние*. Они выражают его *отношение* к окружающему, поскольку роль его в этих взаимоотношениях более активна и сама эмоция выражает его активную направленность. Выражая отношение человека к окружающему, эмоция делает это специфическим образом; не всякое отношение к окружающему обязательно

принимает форму эмоции. То или иное отношение к окружающему может быть выражено и в абстрактных положениях мышления, в мировоззрении, в идеологии, в принципах и правилах поведения, которые человек теоретически принимает и которым он практически следует, эмоционально их не переживая. В эмоциях отношение к окружающему, так же как и выражение состояния, дано в непосредственной форме *переживания*.

Степень сознательности эмоционального переживания может быть при этом различной, в зависимости от того, в какой мере осознается самое отношение, которое в эмоции переживается. Это общеизвестный житейский факт, что можно испытывать, переживать — и очень интенсивно — то или иное чувство, совсем неадекватно осознавая истинную его природу. Это объясняется тем, что осознать свое чувство — значит не просто испытать его как переживание, а и соотнести его с тем предметом или лицом, которое его вызывает и на которое направляется. Основы чувства не в замкнутом внутреннем мире сознания, они в выходящих за пределы сознания отношениях личности к миру, которые могут быть осознаны с различной мерой полноты и адекватности. Поэтому возможно очень интенсивно переживаемое и все же бессознательное или, вернее, неосознанное чувство. Бессознательное, или неосознанное, чувство — это, как уже отмечалось, не чувство, не испытанное или не пережитое (что явно невозможно и бессмысленно), а чувство, которое в своем внутреннем содержании не соотнесено или неадекватно соотнесено с объективным миром. Такое неосознанное чувство — обычно молодое и неопытное — может представлять особую прелесть своей наивной непосредственностью. В своей неосознанности оно не способно ни к притворству, ни к маскировке. Такие неосознанные чувства обычно выдают сокровенные тайны личности; из них-то обычно и узнают о неосознанных самим индивидом свойствах и устремлениях его. Человек, который сам не знает о своей склонности к определенной сфере жизни (интеллектуальной или эстетической и т. п.), обнаруживает ее, а иногда прямо выдает, особенной интенсивностью эмоциональных переживаний во всем, что ее касается.

Если определять переживание, в специфическом смысле этого слова, как душевное событие в жизни личности, подчеркивая его укорененность в индивидуальной истории личности, то надо будет сказать, что если и не всякая эмоция является переживанием в специфическом смысле этого слова — неповторимым событием в духовной жизни личности, то всякое переживание, т. е. психическое явление с подчеркнуто личностным характером, обязательно включено в сферу эмоциональности.

Эмоциональная сфера в структуре личности у разных людей может иметь различный удельный вес. Он будет бо́льшим или меньшим в зависимости отчасти от темперамента человека и особенно от того, как глубоки его переживания, но во всяком случае узловые моменты в жизненном пути человека, основные события, которые превращаются для него в переживания и оказываются решающими в истории формирования личности, всегда эмоциональны. Эмоциональность, таким образом, неизбежно в той или иной мере входит с ними в построение личности. Каждая сколько-нибудь яркая личность имеет свой более или менее ярко выраженный эмоциональный строй и стиль, свою основную палитру чувств, в которых по преимуществу она воспринимает мир.

Эмоция как переживание всегда носит у человека личностный характер, особо интимно связанный с «я», близкий ему и его захватывающий, и личностное

отношение всегда приобретает более или менее *эмоциональный характер*. Если человек принимает те или иные формы поведения, но сам при этом относится бесстрастно к тому, соблюдаются они или нет, то это означает, что он лишь внешне, формально их принял, что выраженное в них общественное отношение не стало его личным отношением. Становясь личным, общественное отношение переживается эмоционально. *Совокупность человеческих чувств — это, по существу, совокупность отношений человека к миру и прежде всего к другим людям в живой и непосредственной форме личного переживания.*

«АССОЦИАТИВНЫЙ» ЭКСПЕРИМЕНТ

В единстве сознательной жизни личности эмоциональность образует аспект, сторону, теснейшим образом взаимосвязанную со всеми остальными. Выражая положительное или отрицательное отношение к предмету, на который оно направляется и который для него является привлекательным или отталкивающим, эмоция заключает в себе влечение, желание, стремление, направленное к предмету или от него, так же как влечение, желание, стремление всегда более или менее эмоциональны. Каждая осознанная эмоция, с другой стороны, также необходимо связана с интеллектуальными процессами — с восприятием, представлением или мыслью о предмете, на который она направляется. И обратно: каждый интеллектуальный процесс — восприятие, мышление, так же как и процессы памяти, воображения, в той или иной мере пронизан эмоциональностью.

Влияние эмоций на течение представлений обычно выступает настолько выпукло, что оно может быть использовано наряду с различными физиологическими показателями в качестве диагностического симптома эмоционального состояния. В этих целях используется «ассоциативный» эксперимент (К. Юнг, 1906), заключающийся вообще в том, что испытуемому предлагается ответить первым словом, которое у него всплывает под воздействием предъявленного слова-раздражителя.

Исследование показало, что аффективные переживания влияют, во-первых, на тип ассоциации: в тех случаях, когда исходное представление не затрагивает эмоциональных переживаний испытуемого, ассоциируются представления предметов, которые обычно встречаются вместе в повседневной жизни в силу их объективной сопринадлежности к одним и тем же типовым ситуациям (стул — стол, чернила — ручка и т. п., «объективные ассоциации» — по Юнгу). При наличии у испытуемого аффективно-эмоционального переживания ассоциация у него отклоняется от этого обычного пути и следует по другому, не обычному, не типичному, ассоциируя те представления, которые в его личном опыте в силу эмоциональных моментов случайно оказались объединенными в единый «комплекс», не будучи обычно в опыте людей сопринадлежными к одним и тем же ситуациям. Под комплексом, таким образом, разумеют (в частности, по Юнгу, вообще у психоаналитиков) совокупность представлений, объединенных аффективно-эмоциональными моментами; ассоциативную реакцию, обусловленную специфическим индивидуальным комплексом испытуемого, Юнг обозначает как простую констелляцию (разновидность «субъективных ассоциаций» — по Юнгу). Юнг говорит и о сложной констелляции. Иногда испытуемый вовсе отказывается отвечать или упорно ограничивается простым повторением слова-раздражителя или одного и того же ответного слова на самые различные слова-раздражители. Сложная констелляция свидетельствует о наличии аффективных переживаний, которые испытуемый сознательно или бессознательно не желает обнаружить.

Аффективные переживания влияют, во-вторых, на скорость ассоциативных реакций. Эмоциональный характер представления — наличие комплекса и вызываемое им торможение — вызывает задержку ассоциативной реакции. Задержка, выражающаяся в замедлении нормального для данного индивида времени ассоциативной реакции более чем в два с половиной раза, указывает, как правило, на то, что данные ассоциации затрагивают его аффективно-эмоциональную сферу. (По данным некоторых исследований, для аффективной реакции

можно указать показатели и в абсолютных цифрах: о наличии аффективного момента свидетельствует всякая ассоциация, длительность которой превышает 2,6 с.)

Аффективно-эмоциональные переживания влияют, в-третьих, на общее поведение, проявляясь в замешательстве и специфических движениях — мимических, пантомимических, речевых.

ВИДЫ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

В многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности можно различать три основных уровня. Первый — это уровень органической аффективно-эмоциональной чувствительности. Сюда относятся элементарные так называемые физические чувствования — удовольствия, неудовольствия, связанные по преимуществу с органическими потребностями. Чувствования такого рода могут носить более или менее специализированный местный характер, выступая в качестве эмоциональной окраски или тона отдельного процесса ощущения. Они могут приобрести и более общий, разлитой характер; выражая общее более или менее разлитое органическое самочувствие индивида, эти эмоциональные состояния носят неопредмеченный характер. Примером может служить чувство беспредметной тоски, такой же беспредметной тревоги или радости. Каждое такое чувство отражает объективное состояние индивида, находящегося в определенных взаимоотношениях с окружающим миром. И «беспредметная» тревога может быть вызвана каким-нибудь предметом; но хотя его присутствие вызвало чувство тревоги, это чувство может не быть направлено на него, и связь чувства с предметом, который объективно вызвал его, может не быть осознана.

Классификация эмоций, намеченная М. И. Аствацатуровым, которая исходит из патологического состояния органов и рассматривает различные чувства как результат нарушения их деятельности (тревогу как результат нарушения сердечной деятельности и т. д.), может, очевидно, относиться лишь к этому уровню эмоционально-эффективных процессов, да и их она охватывает лишь отчасти, преимущественно в патологических формах. Беспредметный страх или тоска, вообще говоря, патологическое явление.

Следующий, более высокий, уровень эмоциональных проявлений составляют предметные чувства, соответствующие предметному восприятию и предметному действию. Опредмеченность чувства означает более высокий уровень его осознания. На смену беспредметной тревоге приходит страх перед чем-нибудь. Человеку может быть «вообще» тревожно, но боятся люди всегда чего-то, точно так же удивляются чему-то и любят кого-то. На предыдущем уровне — органической аффективно-эмоциональной чувствительности — чувство непосредственно выражало состояние организма, хотя, конечно, организма не изолированного, а находящегося в определенных отношениях с окружающей действительностью. Однако само отношение не было осознанным содержанием чувства. На втором уровне чувство является уже не чем иным, как выражением в осознанном переживании отношения человека к миру.

Так же как восприятие не является суммой отдельных ощущений, эмоции — чувства — не представляют собой простую сумму или агрегат чувственных возбуждений, исходящих от отдельных висцеральных реакций. Чувства человека — это сложные целостные образования, которые организуются вокруг определенных объектов, лиц или даже предметных областей (например, искусство) и определенных сфер деятельности. <...> Отдельные чувственные компоненты эмоций возникают внутри целостных чувств, обусловленные и опосредован-

ные ими, а значит, и тем отношением к объектам, которое выражается в чувстве. Таким образом, даже элементарные компоненты чувства у человека представляют собой нечто большее и нечто иное, чем простое выражение происходящих в индивиде органических процессов.

Опредмеченность чувств находит высшее выражение в том, что сами чувства дифференцируются в зависимости от предметной сферы, к которой относятся. Эти чувства обычно называются *предметными* чувствами и подразделяются на *интеллектуальные*, *эстетические* и *моральные*. Ценность, качественный уровень этих чувств зависят от их содержания, от того, какое отношение и к какому объекту они выражают. Это отношение всегда имеет идеологический смысл. Идеологическое содержание чувства, представленное в виде переживания, и определяет его ценность.

В центре моральных чувств — человек; моральные чувства в конечном счете выражают — в форме переживания — отношения человека к человеку, к обществу; их многообразие отражает многообразие человеческих отношений. Моральные чувства уходят своими корнями в общественное бытие людей. Общественные межличностные отношения служат не только «базисом», предпосылкой возникновения человеческих чувств, но и определяют их содержание. Всякое чувство как переживание является отражением чего-то значимого для индивида; в моральных чувствах нечто объективно общественно значимое переживается вместе с тем как личностно значимое.

Существование интеллектуальных чувств — удивления, с которого, по Платону, начинается всякое познание, любопытства и любознательности, чувства сомнения и уверенности в суждении и т. п. — является ярким доказательством взаимопроникновения интеллектуальных и эмоциональных моментов.

Связь чувства с предметом, который его вызывает и на который оно направлено, выступает особенно ярко в эстетических переживаниях. Это заставляло некоторых говорить применительно к эстетическому чувству, что оно является «вчувствованием» в предмет. Чувство уже не просто вызывается предметом, оно не только направляется на него, оно как бы входит, проникает в него, оно по-своему познает его сущность, а не только как бы извне относится к нему, и притом познает с какой-то интимной проникновенностью. Когда произведение искусства, картина природы или человек вызывают у меня эстетическое чувство, то это означает не просто, что они мне нравятся, что мне приятно на них смотреть, что вид их доставляет мне удовольствие; в эстетическом чувстве, которое они у меня вызывают, я познаю специфически эстетическое качество — их красоту. Это их специфическое качество, собственно говоря, может быть познано только через посредство чувства. Чувства, таким образом, в своеобразных и совершенно специфических формах выполняют и познавательную функцию, которая на высших уровнях приобретает осознанно объективированный характер. Познавательный аспект эмоций в их высших проявлениях является завершающим звеном в сложных взаимоотношениях эмоциональной и интеллектуальной сферы у человека. На всем протяжении своего развития они образуют противоречивое единство. На самых ранних стадиях предметно-познавательные и аффективные моменты не отдифференцированы. По мере того как они дифференцируются, между ними создается антагонизм, противоречие, которое, однако, не упраздняет их единства. Вся история развития аффективно-эмоциональной сферы, переход от примитивных аффектов и ощущений к высшим чувствам,

связана с развитием интеллектуальной сферы и взаимопроникновением интеллектуального и эмоционального. Сначала чувства вызываются ощущениями, восприятиями непосредственно наличных предметов; затем, с развитием воспроизведения, представления, также начинают вызывать чувства; воображение движется ими и, в свою очередь, их питает: наконец, и отвлеченные мысли начинают вызывать иногда весьма сильные чувства.

Сначала эмоции полонят познание: человек в состоянии понять в действиях других людей только то, что сам чувствует. Затем познание освобождается от чувства; человек может понять и то, что собственному его чувству чуждо: он может, как учит Б. Спиноза, не любить и не ненавидеть, а только понимать человеческие поступки так, как если бы речь шла о теоремах. И наконец, чувство, которое прежде подчиняло познание, которое затем отделилось от него, начинает следовать за познанием. Углубленное понимание общественной значимости знания направляет чувство человека. Он не только понимает, какое дело правое; его любовь и его ненависть распределяются в соответствии с этим пониманием.

В процессе развития эмоциональные и предметно-познавательные моменты все более дифференцируются. Отделившись от них, чувства начинают направляться на предметы, выражать отношение к ним субъекта. И наконец, на высших ступенях развития чувства возможно, как мы видели на примере эстетических чувств, восстановление на высшей основе более тесного единства и взаимопроникновения эмоционального и предметного. В этих высших предметных чувствах особенно непосредственно и ярко проявляется обусловленность их развития общественно-историческим развитием. Порождая предметное бытие различных областей культуры, общественная практика отчасти порождает, отчасти развивает чувства человека как подлинно человеческие чувства. Каждая новая предметная область, которая создается в общественной практике и отражается в человеческом сознании, порождает новые чувства, и в новых чувствах устанавливается новое отношение человека к миру.

Наконец, над предметными чувствами (восхищения одним предметом и отвращения к другому, любви или ненависти к определенному лицу, возмущения каким-либо поступком или событием и т. п.) поднимаются более обобщенные чувства (аналогичные по уровню обобщенности отвлеченному мышлению), как-то: чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического и т. п. Эти чувства тоже могут иногда выступать как более или менее частные состояния[1], приуроченные к определенному случаю, но по большей части они выражают общие более или менее устойчивые мировоззренческие установки личности. Мы бы назвали их мировоззренческими чувствами.

Уже чувство комического, с которым нельзя смешивать ни юмор, ни иронию, заключает в себе интеллектуальный момент как существенный компонент. Чувство комического возникает в результате внезапно обнаруживающегося несоответствия между кажущейся значительностью действующего лица и ничтожностью, неуклюжестью, вообще несуразностью его поведения, между поведением, рассчитанным на более или менее значительную ситуацию, и пустяковым характером ситуации, в которой оно совершается. Комическим, смешным кажется то, что выступает сперва с видимостью превосходства и затем обнаруживает свою

[1] *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2.

несостоятельность. Несоответствие или несуразность, обычно заключенные в комическом, сами по себе еще не создают этого впечатления. Для возникновения чувства комизма необходимо совершающееся на глазах у человека разоблачение неосновательной претензии.

Чувство комического предполагает, таким образом, понимание несоответствия. Но иногда, когда речь идет о несоответствии поведения в какой-нибудь более или менее обыденной житейской ситуации, сознание этого несоответствия легко доступно и потому очень рано наблюдается у детей (как показало, в частности, исследование Жуковской).

Значительно сложнее, чем чувство комического, собственно юмор и ирония. *Юмор* предполагает, что за смешным, за вызывающими смех недостатками чувствуется что-то положительное, привлекательное. С юмором смеются над недостатками любимого. В юморе смех сочетается с симпатией к тому, на что он направляется. Английский писатель Дж. Мередит прямо определяет юмор как способность смеяться над тем, что любишь. С юмором относятся к смешным маленьким слабостям или не очень существенным и во всяком случае безобидным недостаткам, когда чувствуется, что за ними скрыты реальные достоинства. Чувство юмора предполагает, таким образом, наличие в одном явлении или лице и отрицательных, и положительных сторон. Юмористическое отношение к этому факту, очевидно, возможно, пока в нашей оценке положительные моменты перевешивают отрицательные. По мере того как это соотношение в наших глазах сдвигается и отрицательные стороны получают перевес над положительными, чувство юмора начинает переходить в чувство трагического или во всяком случае проникаться трагическими нотками; в добродушный смех юмора включаются боль и горечь. Таким не лишенным трагизма юмором был юмор Н. В. Гоголя: недаром Гоголь характеризовал свой юмор как видимый миру смех сквозь невидимые миру слезы.

Чистый юмор означает реалистическое «приятие мира» со всеми его слабостями и недостатками, которых не лишено в реальной действительности даже самое лучшее, но и со всем тем ценным, что за этими недостатками и слабостями скрывается. Чистый юмор относится к миру, как к любимому существу, над смешными сторонами и милыми маленькими слабостями которого приятно посмеяться, чтобы почувствовать особенно остро его бесспорные достоинства. Даже тогда, когда юмор серьезно относится к тем недостаткам, которые вызывают смех, он всегда воспринимает их как сторону, как момент положительной в своей основе действительности.

Ирония расщепляет то единство, из которого исходит юмор. Она противопоставляет положительное отрицательному, идеал — действительности, возвышенное — смешному, бесконечное — конечному. Смешное, безобразное воспринимается уже не как оболочка и не как момент, включенный в ценное и прекрасное, и тем более не как естественная и закономерная форма его проявления, а только как его противоположность, на которую направляется острие иронического смеха. Ирония разит несовершенства мира с позиций возвышающегося над ними идеала. Поэтому ирония, а не более реалистический по своему духу юмор, была основным мотивом романтиков.

Ирония, как, впрочем, и юмор, но ирония особенно, невозможна без чувства возвышенного. В чистом виде ирония предполагает, что человек чувствует свое превосходство над предметом, вызывающим у него ироническое отношение.

Когда предмет этот или лицо выступает как торжествующая сила, ирония, становясь бичующей, гневной, негодующей, иногда проникаясь горечью, переходит в сарказм. Вместо того чтобы спокойно и несколько высокомерно разить сверху, она начинает биться со своим противником — хлестать и бичевать его.

Истинная ирония всегда направляется на свой объект с каких-то вышестоящих позиций; она отрицает то, во что метит, во имя чего-то лучшего. Она может быть высокомерной, но не мелочной, не злобной. Становясь злобной, она переходит в насмешку, в издевку. И хотя между подлинной иронией и насмешкой или издевкой как будто едва уловимая грань, в действительности они — противоположности. Злобная насмешка и издевка не говорят о превосходстве, а, наоборот, выдают скрывающееся за ними чувство озлобления ничтожного и мелкого существа против всего, что выше и лучше его. Если за иронией стоит идеал, в своей возвышенности иногда слишком абстрактный внешне, может быть, слишком высокомерно противопоставляющий себя действительности, то за насмешкой и издевкой, которые некоторые люди склонны распространять на все, скрывается чаще всего цинизм, не признающий ничего ценного.

Чувства комического, юмора, иронии, сарказма — все это разновидности смешного. Все эти чувства отражаются на человеческом лице, в улыбке и находят себе отзвук в смехе. Улыбка и смех, будучи первоначально выражением — сначала рефлекторным — элементарного удовольствия, органического благополучия, вбирают в себя в конце концов все высоты и глубины, доступные философии человеческого духа; оставаясь внешне почти тем же, чем они были, улыбка и смех в ходе исторического развития человека приобретают все более глубокое и тонкое психологическое содержание.

В то время как чувство иронии, ироническое отношение к действительности расщепляет и внешне противопоставляет позитивное и отрицательное, добро и зло, *трагическое чувство*, так же как и чувство юмористическое, исходит из их реального единства. Высший трагизм заключается в осознании того, что в сложном противоречивом ходе жизни добро и зло переплетаются, так что путь к добру слишком часто неизбежно проходит через зло и осуществление благой цели в силу внешней логики событий и ситуации влечет за собой прискорбные последствия. Трагическое чувство рождается из осознания этой фактической взаимосвязи и взаимозависимости добра и зла. Юмористическое отношение к этому положению возможно только, поскольку зло рассматривается лишь как несущественный момент благой в своей основе действительности, как преходящий эпизод в ходе событий, который в конечном счете закономерно ведет к благим результатам. Но когда зло начинает восприниматься как существенная сторона действительности, как заключающееся в самой основе и закономерном ходе ее, юмористическое чувство неизбежно переходит в чувство трагическое. При этом трагическое чувство, констатируя фактическую взаимосвязь добра и зла, остро переживает их принципиальную несовместимость.

Трагическое чувство тоже, хотя и совсем по-иному, чем ирония, связано с чувством возвышенного. Если в иронии возвышенное внешне противостоит злу, низменной действительности, то для трагического чувства возвышенное вступает в схватку, в борьбу со злом, с тем, что есть в действительности низменного.

Из трагического чувства рождается особое восприятие героического — чувство трагического героя, который, остро чувствуя роковую силу зла, борется за

благо и, борясь за правое дело, чувствует себя вынужденным неумолимой логикой событий иногда идти к добру через зло.

Чувства юмора, иронии, трагизма — это чувства, выражающие весьма обобщенное отношение к действительности. Превращаясь в господствующее, более или менее устойчивое, характерное для того или иного человека общее чувство, они выражают мировоззренческие установки человека. Не служа специальным побуждением для какого-нибудь частного действия, как, например, связанное с влечением к какому-нибудь предмету чувство удовольствия или неудовольствия от какого-нибудь чувственного раздражителя, чувство трагического, юмор, ирония, выражая обобщенное отношение человека к миру, опосредованно сказываются на всем его поведении, на самых различных его действиях и поступках, во всем образе его жизни.

В развитии эмоций можно, таким образом, наметить следующие ступени: 1) элементарные чувствования как проявления органической аффективной чувствительности, играющие у человека подчиненную роль общего эмоционального фона, окраски, тона или же компонента более сложных чувств; 2) разнообразные предметные чувства в виде специфических эмоциональных процессов и состояний; 3) обобщенные мировоззренческие чувства; все они образуют основные проявления эмоциональной сферы, органически включенной в жизнь личности. Наряду с ними нужно выделить отличные от них, но родственные им аффекты, а также страсти.

Аффекты. Аффект — это стремительно и бурно протекающий эмоциональный процесс взрывного характера, который может дать не подчиненную сознательному волевому контролю разрядку в действии. Именно аффекты по преимуществу связаны с шоками — потрясениями, выражающимися в дезорганизации деятельности. Дезорганизующая роль аффекта может отразиться на моторике, выразиться в дезорганизации моторного аспекта деятельности в силу того, что в аффективном состоянии в нее вклиниваются непроизвольные, органически детерминированные, реакции. «Выразительные» движения подменяют действие или, входя в него как часть, как компонент, дезорганизуют его. Эмоциональные процессы по отношению к предметным действиям нормально выполняют лишь «тонические» функции, определяя готовность к действию, его темпы и т. п. В аффекте эмоциональное возбуждение, получая непосредственный доступ к моторике, может дезорганизовать нормальные пути ее регулирования.

Аффективные процессы могут представлять собой дезорганизацию деятельности и в другом, более высоком плане, в плане не моторики, а собственно действия. Аффективное состояние выражается в заторможенности сознательной деятельности. В состоянии аффекта человек теряет голову. Поэтому в аффективном действии в той или иной мере может быть нарушен сознательный контроль в выборе действия. Действие в состоянии аффекта, т. е. аффективное действие, как бы вырывается у человека, а не вполне регулируется им. Поэтому аффект, «сильное душевное волнение» (говоря словами нашего кодекса), рассматривается как смягчающее вину обстоятельство. <...>

Аффективные взрывы вызываются обычно конфликтом противоположно направленных тенденций, сверхтрудным торможением — задержкой какой-нибудь навязчивой тенденции или вообще сверхсильным эмоциональным возбуждением. Роль конфликта противоположно направленных тенденций или задержки какой-нибудь навязчивой тенденции в качестве механизма аффекта выявило на

обширном и разнообразном экспериментальном материале посвященное аффектам исследование А. Р. Лурия[1]. По данным этого исследования, конфликт вызывает тем более резкое аффективное состояние, чем ближе к моторной сфере он разыгрывается: здесь в аффективном состоянии нарушаются прежде всего высшие автоматизмы, утрачиваются обобщенные схемы действий. По мере того как конфликт переносится в интеллектуальную сферу, его патогенное влияние обычно ослабляется и аффект легче поддается преодолению.

Конфликтная, напряженная ситуация, в которой образуется аффект, определяет вместе с тем и стадию, в которой он может — и, значит, должен — быть преодолен. Если часто говорят, что человек в состоянии аффекта теряет голову и потому совершает безответственные поступки, то в известном смысле правильно обратное: человек потому теряет голову, что, отдавши себя во власть аффекта, предается безответственному действию — выключает мысль о последствиях того, что он делает, сосредоточивается лишь на том, что его к этому действию толкает; именно процесс напряженного бездумного действия без мысли о последствиях, но с острым переживанием порыва, который тебя подхватывает и несет, он-то именно дурманит и пьянит. Законченно аффективный характер эмоциональная вспышка приобретает лишь тогда, когда прорывается в действии. Поэтому вопрос должен ставиться не так: преодолевайте — неизвестно каким образом — уже овладевший вами аффект, и вы не допустите безответственного аффективного поступка как внешнего выражения внутри уже в законченном виде оформившегося аффекта; а, скорее, так: не давайте зародившемуся аффекту прорваться в сферу действия, и вы преодолеете свой аффект, снимете с нарождающегося в вас эмоционального состояния его аффективный характер. Чувство не только проявляется в действии, в котором оно выражается, оно и формируется в нем — развивается, изменяется и преобразуется.

Страсти. С аффектами в психологической литературе часто сближают страсти. Между тем общим для них собственно является лишь количественный момент интенсивности эмоционального возбуждения. По существу же они глубоко различны.

Страсть — это сильное, стойкое, длительное чувство, которое, пустив корни в человеке, захватывает его и владеет им. Характерным для страсти является сила чувства, выражающаяся в соответствующей направленности всех помыслов личности, и его устойчивость; страсть может давать вспышки, но сама не является вспышкой. Страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности помыслов и сил, их направленности на единую цель. В страсти, таким образом, ярко выражен *волевой* момент стремления; страсть представляет собой единство эмоциональных и волевых моментов; стремление в нем преобладает над чувствованием. Вместе с тем характерным для страсти является своеобразное сочетание активности с пассивностью. Страсть полонит, захватывает человека; испытывая страсть, человек является как бы страдающим, пассивным существом, находящимся во власти какой-то силы, но эта сила, которая им владеет, вместе с тем от него же и исходит.

Это объективное раздвоение, заключающееся в природе страсти, служит отправной точкой для двух различных и даже диаметрально противоположных ее трактовок; притом в трактовке этой частной проблемы находят себе яркое вы-

---

[1] *Лурия А. Р.* К анализу аффективных процессов: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1937.

ражение две различные общефилософские, мировоззренческие установки. Было даже время, время Р. Декарта и Б. Спинозы, когда эта проблема — вопрос о природе страстей — стала одной из основных философских, мировоззренческих проблем. На ней стоические тенденции столкнулись с христианскими традициями.

Для христианской концепции всякая страсть является темной фатальной силой, которая ослепляет и полонит человека. В ней сказывается роковая власть низшей телесной природы человека над ее высшими духовными проявлениями. Она поэтому в своей основе всегда зло. «Страсти души» («Passions de l'ame») Декарта и «Этика» Спинозы, половину которой составляет трактат о страстях, противопоставили этой трактовке, которая и после них продолжает держаться (на ней построены, в частности, классицистские трагедии Ж. Расина), принципиально от нее отличную (нашедшую себе отражение у П. Корнеля).

В противоположность христианской традиции, для которой страсть — это всегда злые влечения чувственной природы, проявление низших инстинктов, для Декарта разум и страсть перестают быть исключающими друг друга противоположностями. Его идеал — это человек большой страсти. Страсть, любовь не может быть для Декарта слишком большой: в великой душе все велико; с ростом разума растет и страсть, которая, требуя деятельной жизни, воплощается в делах и подвигах.

Сохраняя исходную тенденцию Декарта, Спиноза, однако, острее чувствует двойственную природу страсти. Он выделяет в качестве положительного ее ядра стремление, желание, самоутверждение как основу, как сущность индивидуальности. Эта активность души для Спинозы, как и для Декарта, никогда не может быть чрезмерной; она всегда благо, всегда источник самоутверждающейся радостной действенности. Но собственно страсти, как состояния страдательные, означают все же пленение души чуждой силой, рабство ее, и задача разума — в освобождении человека от этого рабства страстей. Таким образом, в «Этике» Спинозы отчасти снова восстанавливается противопоставление, антагонизм разума и страсти.

Французские материалисты-просветители воспринимают и поддерживают этот нехристианский взгляд на страсть. К. А. Гельвеций в своей книге «Об уме» посвящает особую главу вопросу о «превосходстве ума у людей страстных сравнительно с людьми рассудочными»[1]. Эта точка зрения получает отражение во французском романе. О. Бальзак, в частности, начинающий с открыто декларируемых им традиционных взглядов на страсть, затем радикально меняет позицию. «Я изображаю действительность, — пишет он, — какова она есть, со страстью, которая является основной составной ее частью» (из предисловия к «Человеческой комедии»). И в другом месте: «Страсть — это все человечество». К. Маркс и Ф. Энгельс в ряде высказываний сформулировали точку зрения, преодолевающую противопоставление страсти и разума как внешних, друг друга исключающих противоположностей. «Страсть, — пишет Маркс, — это энергично стремящаяся к своему предмету сущностная сила человека»[2].

Страсть — большая сила, поэтому так важно, на что она направляется. Увлечение страсти может исходить из неосознанных телесных влечений, и оно может

---

[1] *Гельвеций К. А.* Об уме. М.; Пг., 1917. Рассуждение III. Гл. VII.

[2] *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 42. С. 164.

быть проникнуто величайшей сознательностью и идейностью. Страсть означает, по существу, порыв, увлечение, ориентацию всех устремлений и сил личности в едином направлении, сосредоточение их на единой цели. Именно потому, что страсть собирает, поглощает и бросает все силы на что-то одно, она может быть пагубной и даже роковой, но именно поэтому же она может быть и великой. Ничто великое на свете еще никогда не совершалось без великой страсти.

Говоря о различных видах эмоциональных образований и состояний, нужно выделить настроение.

Настроения. Под настроением разумеют общее эмоциональное состояние личности, выражающееся в «строе» всех ее проявлений. Две основные черты характеризуют настроение в отличие от других эмоциональных образований. Эмоции, чувства связаны с каким-нибудь объектом и направлены на него: мы радуемся *чему-то*, огорчаемся *чем-то*, тревожимся из-за *чего-то*; но когда у человека радостное настроение, он не просто рад чему-то, а ему радостно — иногда, особенно в молодости, так, что все на свете представляется радостным и прекрасным. Настроение не предметно, а *личностно* — это во-первых, и, во-вторых, оно не специальное переживание, приуроченное к какому-то частному событию, а разлитое *общее* состояние.

Порождаясь как бы диффузной иррадиацией или «обобщением» какого-нибудь эмоционального впечатления, настроение часто характеризуется как радостное или грустное, унылое или бодрое, насмешливое или ироническое — по тому эмоциональному состоянию, которое является в нем господствующим. Но настроение отчасти более сложно и, главное, более переливчато-многообразно и по большей части расплывчато, более богато малоуловимыми оттенками, чем более четко очерченное чувство. Оно поэтому иногда характеризуется, например, как праздничное или будничное — своим соответствием определенной ситуации, или как поэтическое — своим соответствием определенной области творчества. В настроении отражаются также интеллектуальные, волевые проявления: мы говорим, например, о задумчивом и о решительном настроении. Вследствие своей «беспредметности», настроение возникает часто вне сознательного контроля: мы далеко не всегда в состоянии сказать, отчего у нас то или иное настроение.

В возникновении настроения участвует обычно множество факторов. Чувственную основу его часто образуют органическое самочувствие, тонус жизнедеятельности организма и те разлитые, слаболокализованные органические ощущения (интроцептивной чувствительности), которые исходят от внутренних органов. Однако это лишь чувственный фон, который у человека редко имеет самодовлеющее значение. Скорее, даже и само органическое, физическое самочувствие человека зависит, за исключением резко выраженных патологических случаев, в значительной мере от того, как складываются взаимоотношения человека с окружающим, как он осознает и расценивает происходящее в его личной и общественной жизни. Поэтому то положение, что настроение часто возникает вне контроля сознания — бессознательно, не означает, конечно, что настроение человека не зависит от его сознательной деятельности, от того, что и как он осознает; оно означает лишь, что он часто не осознает этой зависимости, она как раз не попадает в поле его сознания. Настроение — в этом смысле бессознательная, эмоциональная «оценка» личностью того, как на данный момент складываются для нее обстоятельства.

То или иное настроение может как будто иногда возникнуть у человека под влиянием отдельного впечатления (от яркого солнечного дня, унылого пейзажа и т. д.); его может вызвать неожиданно всплывшее из прошлого воспоминание, внезапно мелькнувшая мысль. Но все это обычно лишь повод, лишь толчок. Для того чтобы это единичное впечатление, воспоминание, мысль определили настроение, нужно, чтобы их эмоциональный эффект нашел подготовленную почву и созвучные мотивы и распространился, чтобы он «обобщился».

Мотивация настроения, ее характер и глубина у разных людей бывает весьма различной. «Обобщение» эмоционального впечатления в настроении приобретает различный и даже почти противоположный характер в зависимости от общего строения личности. У маленьких детей и у некоторых взрослых — больших детей — чуть ли не каждое эмоциональное впечатление, не встречая собственно никакой устойчивой организации и иерархии мотивов, никаких барьеров, беспрепятственно иррадиирует и диффузно распространяется, порождая чрезвычайно неустойчивые, переменчивые, капризные настроения, которые быстро сменяют друг друга; и каждый раз субъект легко поддается этой смене настроения, не способный совладать с первым падающим на него впечатлением и как бы локализовать его эмоциональный эффект.

По мере того как складываются и оформляются взаимоотношения личности с окружающими и в связи с этим, в самой личности выделяются определенные сферы особой значимости и устойчивости. Уже не всякое впечатление оказывается властным изменить общее настроение личности; оно должно для этого иметь отношение к особо значимой для личности сфере. Проникая в личность, впечатление подвергается как бы определенной фильтровке; область, в которой происходит формирование настроения, таким образом ограничивается; человек становится менее зависимым от случайных впечатлений; вследствие этого настроение его становится значительно более устойчивым.

Настроение в конечном счете оказывается теснейшим образом связанным с тем, как складываются для личности жизненно важные отношения с окружающими и с ходом собственной деятельности. *Проявляясь* в «строе» этой деятельности, вплетенной в действенные взаимоотношения с окружающими, настроение в ней же и *формируется*. При этом существенным для настроения является, конечно, не сам по себе объективный ход событий независимо от отношения к нему личности, а также и то, как человек расценивает происходящее и относится к нему. Поэтому настроение человека существенно зависит от его индивидуальных характерологических особенностей, в частности от того, как он относится к трудностям — склонен ли он их переоценивать и падать духом, легко демобилизуясь, либо перед лицом трудностей он, не предаваясь беспечности, умеет сохранить уверенность в том, что с ними справится.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

В эмоциональной сфере между людьми обнаруживаются особенно яркие индивидуальные различия. Все особенности личности, ее характера и интеллекта, ее интересов и отношений к другим людям проявляются и отсвечивают в радуге эмоций и чувств.

Основные различия в эмоциональной сфере личности связаны с различием *в содержании* человеческих чувств, в том, *на что*, на какие объекты они направля-

ются и какое отношение к ним человека они выражают. В чувствах человека в форме непосредственного переживания выражаются все установки человека, включая и мировоззренческие, идеологические, все его отношение к миру и прежде всего к другим людям. Если говорить о различном уровне чувств в смысле их ценности, о чувствах высших и низших, то исходить при этом надо из идеологической ценности того содержания, которое то или иное чувство выражает. Гнев может быть благороден и любовь презренна в зависимости от того, на кого или на что они направляются.

Далее, типичные различия эмоциональных особенностей личности могут выражаться: 1) в сильной или слабой *эмоциональной возбудимости*; 2) в большей или меньшей *эмоциональной устойчивости*. Эти различия в эмоциональной возбудимости и устойчивости существенно характеризуют темперамент человека. Есть люди, которые легко воспламеняются и быстро гаснут, как и люди, у которых не сразу можно разжечь чувство, но, воспламенившись, они не скоро охладеют. Далее можно различать: 3) *силу*, или интенсивность, чувства и 4) его *глубину*. Чувство, сильное в смысле интенсивности или стремительности, с которой оно захватывает человека, может быть неглубоким. Этим увлечение отличается от любви. Любовь отлична от увлечения в первую очередь не интенсивностью чувства, а его глубиной, т. е. не тем, как стремительно оно прорывается в действие, а тем, как глубоко оно проникает в личность. Глубина проникновения чувства определяется тем, настолько существенно для данной личности данное чувство и та сфера, с которой оно связано. Существенную роль играет, далее, и широта распространения чувства. Она определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми оно сплелось. От этого в значительной мере зависит прочность чувства.

Характерологически очень существенными и глубокими являются различия между собственно эмоциональными, сентиментальными и страстными натурами.

Собственно эмоциональные натуры переживают свои чувства, отдаваясь их вибрациям; сентиментальные натуры, скорее, созерцают свои чувства, любуясь их переливами; натуры страстные живут своим чувством, воплощая его напряжение в действии. У первых господствует аффективность; они впечатлительны, возбудимы, но скорее порывисты, чем действенны; для них само чувство с его захватывающим волнением важнее его объекта. Вторые — созерцательны и чувствительны, но пассивны; любовь для них по преимуществу любование. Третьи — действенны; ни переживание своего чувства, ни созерцательное любование его объектом их не удовлетворяет. Для них чувство — это не упоительное волнение и не блаженное созерцание, а страстное стремление.

Существует известное противоречие между эмоциональностью в специфическом смысле слова и интеллектуальностью, так же, как между сентиментальностью и действенностью. Но страстная натура может быть и действенной, и интеллектуальной. Совершенно неправильно устанавливать какую-то внешнюю противоположность между страстью и разумом. В идеале «щедрого человека» — человека большой страсти — Р. Декарт сочетал в целостном единстве страсть, питающую разум, и разум, освещающий страсть. В этом он был, конечно, более прав, чем традиционная христианская мораль, для которой страсть всегда представляется лишь темной, чуждой, даже враждебной, слепо действующей силой. Так же сочетает мысль и страсть поэт, когда он говорит о своем герое: «Он

знал одной лишь думы власть, одну, но пламенную страсть». Такая цельность недоступна ни эмоциональной, ни сентиментальной натуре.

Эти и ряд других типологических различий, которые можно было бы привести, характеризуя эмоциональность человека, конечно, не исчерпывают всего возможного многообразия различных оттенков индивидуального чувства. Потенциально бесконечное многообразие человеческих чувств не исключает, однако, того, что они часто бывают у людей удивительно трафаретны. Лишь в меру того, как личность является подлинной индивидуальностью, чувство ее оказывается поистине неповторимым. <...>

Развитие эмоций неразрывно связано с развитием личности в целом. Эмоции и чувства, которые появляются у человека на определенной стадии его развития, не обязательно являются, хотя и усложненным опытом, но все же продолжением его эмоций на предшествовавшей стадии. Эмоции не развиваются сами по себе. Они не имеют собственной истории; изменяются установки личности, ее отношение к миру, складывающееся в деятельности и отражающееся в сознании, и вместе с ними преобразуются эмоции. Эмоции не развиваются из эмоций в замкнутом ряду. Чувства, специфические для одного периода, не находятся в непрерывной связи с чувствами предшествующего периода. Новые чувства появляются вместо старых, уже отживших. Когда определенная эпоха в жизни человека отходит в прошлое и на смену ей приходит новая, то вместе с тем одна система эмоций сменяется другой. В развитии эмоциональной жизни имеется, конечно, известная преемственность. Но переход от чувства одного периода к чувствам последующего опосредован всем развитием личности.

В свою очередь одно какое-нибудь чувство, ставшее особенно значительным переживанием для данной личности, может определить как бы новый период в ее жизни и наложить на весь ее облик новый отпечаток. В. Г. Короленко в своих автобиографических записках рассказывает, как впечатление, произведенное на него первым уроком нового учителя, стало поворотным моментом в его развитии, а А. М. Горький в «Детстве» пишет: «Дни нездоровья (после обиды, нанесенной ему побоями деда. — *С. Р.*) были для меня большими днями жизни. В течение их я, должно быть, сильно вырос и почувствовал что-то особенное. С тех пор у меня явилось беспокойное внимание к людям, и, точно мне содрали кожу с сердца, оно стало невыносимо чутким ко всякой обиде и боли, своей и чужой» [1].

Воспитание через эмоциональное воздействие — очень тонкий процесс. Менее всего в развитии эмоциональной стороны личности допустимо механистическое упрощенчество. Теоретические ошибки механистических теорий могут привести на практике к пагубным последствиям.

Для представителей тех теорий, для которых эмоция — или бесполезный пережиток, или дезорганизатор нашего поведения, единственным педагогическим выводом должно быть признание целесообразности подавления и преодоления эмоций. Но в действительности эмоции выступают далеко не как дезорганизующие шоки; они могут быть мощным стимулом к деятельности, мобилизующим нашу энергию.

Основная задача поэтому заключается не в том, чтобы подавлять и искоренять эмоции, а в том, чтобы надлежащим образом их направить. Это большая по своему жизненному значению проблема.

---

[1] *Горький А. М.* Детство // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1972. Т. 15. С. 29.

При ее разрешении нужно учесть следующее: можно себе поставить сознательную цель что-нибудь понаблюдать, запомнить, продумать и т. д., но нельзя себе поставить прямой целью испытать определенное чувство. Всякая попытка его вызвать в себе может породить лишь игру в чувство, актерскую позу, вывих, фальшь — что угодно, но только не чувство. Большой мастер практической — сценической психологии К. С. Станиславский отлично это понимал и ярко показал. Сказанное им относится не только к чувствам актера на сцене. То же верно и для чувств человека в жизни. Подлинные чувства — переживания — плод жизни. Они не делаются, они возникают, зарождаются, живут и умирают, но возникают они, так сказать, по ходу действия, в зависимости от изменяющихся в процессе деятельности человека его отношений к окружающему. Поэтому нельзя произвольно, по заказу вызывать у себя чувство: чувство в своей непосредственности не подвластно действующей воле, оно — своевольное дитя природы. Но чувства можно косвенно, опосредованно направлять и регулировать через деятельность, в которой они и проявляются, и формируются.

Формирование и переделка эмоций совершается по преимуществу в результате включения человека в новую практику, изменяющую его основные установки, общую направленность личности. Существенное значение имеет при этом не сама деятельность, а новое осознание стоящих перед человеком задач и целей. Существенное значение в воспитании эмоций имеет также совершающееся в процессе умственного, нравственного и эстетического воспитания повышение общего уровня развития и его широты.

Если стремление подавлять или искоренять эмоции в корне неверно, то умение регулировать их проявление необходимо. Желательно, чтобы деятельность, направленная на разрешение стоящих перед нами задач, была эмоциональна, мобилизовала нашу энергию, но эмоции не должны превращаться в основной регулятор нашей деятельности. Признание их основным регулятором в конечном счете оказывается более или менее утонченной формой старой гедонической теории, согласно которой высший закон, определяющий человеческое поведение, сводится к тому, что человек всегда стремится к наслаждению или удовольствию, к приятному и избегает неприятного. Это утверждение не соответствует не только элитарной морали, но и фактам действительности. Эмоциональные факторы могут быть одним из мотивов поведения, но вопрос о регулировании человеческой деятельности в целом не решается одними эмоциями.

Глава XVIII
ВОЛЯ

ПРИРОДА ВОЛИ

Всякое волевое действие является целенаправленным действием. Волевое действие сформировалось у человека в процессе труда, направленного на производство определенного продукта. Направляясь на определенную цель, действие в своем ходе регулируется соответствием с этой целью. Цель, преследуемая действующим субъектом, должна осуществиться как результат его действий. Специфически человеческие действия являются волевыми в этом широком смысле слова — все они сознательные, целенаправленные действия, все они включают целеустремленность и регулирование хода действия в соответствии с целью.

Однако осознание единичной цели своего желания, порожденной побуждением, которое в данную минуту владеет человеком, представляет еще очень невысокую ступень сознательности. Сознательный человек, приступая к действию, отдает себе отчет о последствиях, которые повлечет за собой осуществление стоящей перед ним цели, а также о мотивах, которые его к этому действию побуждают. В результате может обнаружиться расхождение между желанной целью и нежелательными последствиями или трудностями, с которыми в силу объективных внешних условий связана ее реализация. Действие, совершающееся в условиях такого конфликта внутренне противоречивых тенденций, — это *волевое действие* в более *специфическом* смысле слова. В силу противоречивости действительности, а также сложной иерархии различных и часто противоречивых побуждений человека этот, в принципе, частный случай довольно распространен. Он придает волевому действию особую направленность.

Там, где этот конфликт противоречивых тенденций оказывается сверхтрудным, непосильным человеку, волевое действие переходит в аффективное или импульсивное действие — разрядку.

Различая волевые процессы, мы не противопоставляем их интеллектуальным и эмоциональным; мы не устанавливаем никакой взаимоисключающей противоположности между интеллектом, чувством и волей. Один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Изучая волевые процессы, мы изучаем волевые компоненты психических процессов. Вместе с тем волевой процесс еще более непосредственно и органически, чем процессы эмоциональный и интеллектуальный, включен в дей-

ствие и неразрывно связан с ним. Так что изучение волевого акта непосредственно переходит в изучение действия, или, вернее, *изучение волевого акта — это и есть изучение действия* в отношении способа его регуляции.

Зачатки воли заключены уже в потребностях как исходных побуждениях человека к действию. Потребность, т. е. испытываемая человеком нужда в чем-нибудь, — это состояние пассивно-активное: пассивное, поскольку в нем выражается зависимость человека от того, в чем он испытывает нужду, и активное, поскольку оно заключает стремление к ее удовлетворению и тому, что может ее удовлетворить. В этой активной стороне пассивно-активного состояния потребности и заключены первые зародыши воли, неразрывно связанные с сенсорной и аффективной чувствительностью, в которой первично отражается потребность. Состояние чувствительности, выражающее потребность, обычно связано с сенсомоторным моментом зачаточных движений, направленных на ее удовлетворение. Поэтому и в силу внутренних изменений тонуса, с которым оно связано, уже первичное чувственное переживание потребности включает известное динамическое напряжение — тенденцию, стремление.

Но одно дело — испытывать стремление, а другое — осознавать его. В зависимости от степени осознания стремление выражается в виде влечения, желания или хотения. Потребность, в частности органическая, еще не осознанная, не направляющаяся на определенный предмет, выступает сначала в виде влечения.

Влечение не осознано и беспредметно. Пока человек лишь испытывает влечение, не зная, какой предмет это влечение удовлетворит, он не знает, чего он хочет, перед ним нет осознанной цели, на которую он должен бы направить свое действие. С одной стороны, имеются влечения, субъективно выражающие потребность, но не включающие осознания тех предметов, которые способны их удовлетворить, а с другой — предметы, в которых человек нуждается для удовлетворения своих потребностей, но которые противостоят ему. Возникновение волевого действия предполагает прежде всего установление между ними осознанной связи. Субъективное выражение потребности, ее отражение в психике должно стать осознанным и предметным — влечение должно перейти в желание. Это «опредмечивание» является необходимой предпосылкой возникновения волевой деятельности. Лишь тогда, когда осознан предмет, на который направляется влечение, и объективное выражение потребности становится осознанным и предметным желанием, человек начинает понимать, чего он хочет, и может на новой осознанной основе организовать свое действие. Существенной предпосылкой возникновения волевого действия является, таким образом, переход к предметным формам сознания.

Осознанная связь между потребностями и предметами, которые их удовлетворяют, устанавливается в практическом действенном опыте удовлетворения этих потребностей. Включаясь в практическое, осознанное субъектом отношение к его потребностям, предметы становятся объектами его желаний и возможными целями его действий.

Между желаниями человека и предметами объективной действительности в результате создается двустороннее отношение. Желание, в отличие от влечения, уже является объективированным, опредмеченным переживанием, отношение человека к предмету своего желания существенно. С другой стороны, и сам предмет приобретает в отношении к человеку новый аспект. Если у меня есть желание, направленное на какой-нибудь предмет, то этот предмет для меня желанен. Он может не только удовлетворить возникшее независимо от него жела-

ние, но и вызвать, пробудить его. Между предметом и желанием создается в силу этого сложная взаимозависимость. Она обусловлена состоянием потребности, которую выражает желание и удовлетворяет предмет. Очень сильная и не удовлетворенная, а потому активная потребность может выразиться в таком интенсивном желании, которое и в отсутствие предмета вызовет мысль о нем и стремление к нему. При этом очень сильная потребность может сделать желанным предмет, который при несколько меньшей ее напряженности не представлялся бы таковым. С другой стороны, присутствие предмета может вызвать желание, которое само, вследствие меньшей интенсивности выражаемой им потребности, в отсутствие предмета не пробудилось бы. Сложная взаимосвязь потребностей и предметов играет существенную роль в зарождении волевого акта[1].

Зависимость между потребностями и предметами, которые их удовлетворяют, этим не исчерпывается. Существенно, что сами потребности по мере их удовлетворения различными предметами дифференцируются, преобразуются, изменяются. Новые потребности заставляют искать новые способы их удовлетворения, а новые способы их удовлетворения порождают новые потребности. Таким образом, все расширяются побуждения деятельности, и вместе с тем расширяется и дифференцируется круг предметов, способных служить объектами желаний и целями действий.

Будучи в своих первоначальных истоках связано с потребностями, волевое действие человека никогда, однако, не вытекает непосредственно из них. Волевое действие всегда опосредовано более или менее сложной работой сознания — осознанием побуждений к действию как мотивов и его результата как цели. Волевое действие, исходя из побуждений, направляется на осознанную цель.

Для правильного понимания волевого действия очень важно уяснить себе истинное отношение между побуждениями и целью волевого действия. Интеллектуалистическая концепция обычно цель рассматривает как представление, от которого как от источника идет детерминация волевого процесса, что означает телеологическое понимание волевого акта. Осознанная цель, несомненно, играет существенную роль в волевом действии; она должна определять весь ход его. Но цель, которая детерминирует волевой процесс, сама причинно детерминируется побуждениями, мотивами, которые являются отражением в психике потребностей, интересов и т. д. Постановка цели всегда связана с возникновением соответствующих побуждений, в силу которых тот или иной предмет или возможный результат действия становится его целью. Но, с другой стороны, в волевом действии сами побуждения не действуют непосредственно в виде совершенно слепого импульса, а опосредованно через осознанную цель.

Для того чтобы действие было осуществлением цели, необходимым условием становится такое его сознательное регулирование, при котором весь ход действия определяется целью и приводит к ее осуществлению. Таким образом, волевая деятельность исходит из побуждений, источником которых являются по-

---

[1] К. Левин проанализировал эту проблему в своем учении о потребностях. Он подчеркнул, что возникновение у человека потребности всегда означает, что некоторый круг предметов приобретает для него побуждающий характер. Это положение о двустороннем характере отношения между потребностью и предметом получило, однако, у Левина специфическое истолкование в духе общей его теории. Окружение представляется Левину «силовым полем», в которое включен человек. Все поведение его определяется динамическими соотношениями, которые в этом поле ситуации создаются независимо от сознательного отношения субъекта к происходящему. Но вместе с тем само силовое поле, к которому сведено окружение человека, представляется лишь проекцией его потребностей и целиком психологизируется.

требности и интересы человека; направляется на осознанные цели, которые возникают в связи с исходными побуждениями; совершается на основе все более сознательного регулирования.

Волевое действие — это кортико-пирамидальный процесс. В его выполнении участвует ряд центров: низшие двигательные центры, центры, расположенные в двигательной зоне коры, из которой исходят идущие к низшим центрам проводящие пути, и центры той зоны в левом полушарии, с которой связаны все высшие, наиболее сложные виды деятельности человека. Поражение отдельных участков двигательной зоны и проекционных систем производит частичные параличи дифференцированных движений; поражение зоны в левом полушарии, с нарушением которой связаны также расстройства других высших психических функций (мышления, речи), вызывает так называемые апраксические расстройства — расстройства сложного волевого действия.

Выработавшееся у человека в процессе общественной практики подчинение непроизвольной импульсивности сознательному регулированию предполагает новое специфическое отношение человека как субъекта к миру. Человек должен выделить себя из природы, противопоставить себя предметному миру. Он должен обрести свободу по отношению к непосредственно данному, с тем чтобы иметь возможность его изменять. Свобода волевого акта, выражающаяся в его независимости от импульсов непосредственной ситуации, не означает, что поведение человека не детерминировано его непосредственным окружением, что оно вообще не детерминировано. Волевые действия не менее детерминированы и закономерны, чем непроизвольные — импульсивные, инстинктивные, рефлекторные — движения, но только закономерность и детерминированность их иная. Из непосредственной она становится опосредованной. Волевое действие опосредуется через сознание личности.

Одновременно с изменением связи действия с окружающей действительностью изменяется и связь его с личностью, от которой оно исходит. Поскольку действие в волевом акте не вызывается импульсом, а опосредуется сознательным процессом и приобретает избирательный характер, оно есть в большей или меньшей степени проявление личности, выражение ее направленности. В отличие от импульсивного действия, которое как бы проходит через человека и вырывается у него, волевой акт исходит от человека и направляется им. Такое действие становится в подлинном смысле слова поступком, в котором человек себя выявляет и которым он устанавливает свое отношение к другим.

Наличие у человека воли связано с наличием значимых для него целей и задач. Чем более значимы и притягательны для человека эти цели, тем — при прочих равных условиях — сильнее будет его воля, напряженнее желания, упорнее стремление к их осуществлению. Значимой целью является для человека то, что связано с его потребностями и интересами. Но для человека значимым является не только то, что связано с его партикулярно-личностными интересами и потребностями. Удовлетворение самих личных потребностей в обществе, основанном на разделении труда, обусловлено направлением деятельности индивида на удовлетворение не непосредственно личностных, а общественных потребностей.

У человека как общественного индивида, как личности общественно значимое, далеко выходящее за пределы партикулярно-личностных интересов и иногда вступающее с ними в жесточайший конфликт, становясь личностно значимым, т. е. значимым для данной личности, порождает динамические тенденции иногда большой действенной силы — *тенденции долженствования*, однородные

по своему динамическому эффекту с *тенденциями влечений*, но существенно отличные от них по своему содержанию и источнику. Воля человека — это единство этих двух компонентов, соотношение между которыми может, однако, складываться по-разному (см. дальше). Чем-то противостоящим воле индивида должное представляется только тогда, когда все значимое для личности сводится к партикулярно-личностному. Если человек *переживает* что-нибудь как *должное* (а не только знает, что оно считается таковым), он уже какой-то стороной своего существа *хочет* этого, даже если при этом ему — непроизвольно — *хочется* чего-то другого. Должное — это общезначимый моральный компонент личностной воли, т. е. воли индивида, для которого общественно значимое является вместе с тем и личностно значимым.

Возникновение воли у человека необъяснимо только изнутри идущей перестройкой внутренних процессов в духе традиционной функциональной психологии. Оно предполагает изменение во взаимоотношениях индивида с окружающим внешним миром, обусловливающее и внутреннюю перестройку. Отправной пункт становления воли заключен во влечениях (а также в их аффективных компонентах, в элементарных чувствах-переживаниях чего-то как желанного, притягательного или отталкивающего). Но пока действия индивида находятся во власти влечений, определяясь непосредственно органическими, природными особенностями индивида, до тех пор у него нет воли в специфическом смысле этого слова. Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений, может так или иначе *отнестись* к ним. Для этого индивид должен уметь подняться над своими влечениями и, отвлекаясь от них, осознать самого себя как «я», как субъекта, у которого могут иметься те или иные влечения, но который сам не исчерпывается ни одним из них, ни их суммой, а, возвышаясь над ними, в состоянии произвести выбор между ними. В результате его действия определяются уже не непосредственно влечениями как природными силами, а им самим. Возникновение воли, таким образом, неразрывно связано — как сторона или компонент — со становлением индивида как *самоопределяющегося* субъекта, который сам свободно — *произвольно* — определяет свое поведение и отвечает за него. Таким субъектом, способным к самосознанию и самоопределению, человек становится через осознание своих отношений с другими людьми.

Воля в специфическом смысле этого слова, поднимающаяся над уровнем одних лишь природных органических влечений, предполагает существование общественной жизни, в которой поведение людей регламентируется нравственностью и правом. В обществе, основанном на разделении труда, человек может удовлетворить свои потребности, лишь направляя свою деятельность на производство предметов, которые, как правило, непосредственно не служат для удовлетворения личных потребностей индивида и не определяются поэтому непосредственно его влечениями. В процессе этой деятельности *цели* человеческих действий *отделяются* от его *влечений* как непосредственного выражения чисто личностной потребности и перестают быть их прямой, непосредственной проекцией. В процессе общественной жизни выделяются общественные блага и ценности, которые выступают для индивида как не зависящие от его влечений объективированные ценности. По мере того как в процессе общественной жизни, в результате воспитания и т. д. общественно значимое становится вместе с тем и личностно значимым, эти объективированные в процессе общественной жизни

блага и ценности становятся целями деятельности индивида. Они порождают новые динамические тенденции. Проистекая из общественной жизни, они, включаясь в мотивацию, порождают новое ее содержание и строение: человек не только признает благом и целью своих действий то, чего ему непосредственно, непроизвольно *хочется*, но он начинает *хотеть* того, а не иного, потому что он проникается сознанием, что это благо, что это ценно и должно стать целью его действий. Таким образом, внешняя объективная организация общественной жизни и деятельности людей обусловливает специфический внутренний строй регуляции их деятельности. Она определяется уже не непосредственно влечениями как неосознанными природными силами, а зависит от общественного по своему источнику и содержанию сознательного *отношения* индивида к совершающемуся, значит, от него, от его свободного выбора, от его *воли*. Становление воли — это становление субъекта, способного к самоопределению.

Выделившийся, таким образом, самоопределяющийся субъект бывает иногда склонен противопоставить себя и обретенную им волю всякому объективному содержанию и признать все зависимым лишь от собственного произвола. И поскольку субъект выделился и овладел своим поведением, опосредуя все совершаемое своим отношением к окружающему, у него имеется формальная возможность занять такую позицию. Однако эта позиция никак не является высшей ступенью в развитии воли, высшей ее формой или наиболее завершенным проявлением. Напротив, высшего, наиболее полного и совершенного своего выражения воля достигает тогда, когда выделившийся и осознавший себя субъект снова входит в объективное содержание и, проникаясь им, начинает жить и действовать так, что само объективное содержание, обретая в субъекте новую форму существования, начинает жить и действовать в нем и через него. При этом для субъекта, поднявшегося до самосознания и самоопределения, само это объективное, всеобщее, общественно значимое содержание перестает быть внешней данностью, которую он должен не мудрствуя лукаво принять именно как данное и непреложное, не вдаваясь в критическое рассмотрение того, что именно ему преподносится по существу. В действительности и по отношению к действующему праву и расхожей морали субъект сохраняет и право, и обязанность проверить и решить, что именно ему надлежит признать (иначе признание общественных норм со стороны субъекта было бы совершенно формальным), и действовать в соответствии со своим убеждением (иначе его поведение, даже при внешнем соблюдении моральных норм, было бы лишено всякого морального содержания). Однако речь при этом идет совсем не о том, чтобы подчинить общественно значимое контролю только партикулярно-личностного, подчинить общественно значимое голой субъективности и сделать зависимым от ее произвола: речь идет о том, чтобы личное убеждение человека, проникаясь общественно значимым содержанием, стало в силу этого судьей в вопросах должного — права и нравственности.

Проблема воли, поставленная не функционально и формально, а по существу, — это прежде всего проблема *содержания* воли, того, *какие* мотивы и цели являются для нее определяющими, каково ее *строение*, т. е. того, как реально складываются у людей в тех или иных условиях соотношения между партикулярным и всеобщим в вещах, значимых для личности.

У одних все значимое сплющено и сведено к партикулярно-личностным мотивам, и если они и совершают поступки, которые по своим внешним результа-

там отвечают предписаниям общественной нравственности, то в этом случае нравственное содержание не входит в мотивы человека и не детерминирует как таковое его воли.

У других общественно значимое осознается как должное, значимое, обязательное, но переживается как чуждая внешняя сила, противостоящая тому, с чем личность себя отожествляет и что переживает как свое личное, в чем она кровно заинтересована: воля в таком случае расщеплена на внешние друг другу компоненты — влечения и долженствования — и поглощена разрешением их постоянно возобновляющегося конфликта. И наконец, общественно значимое может стать для личности ее кровным, личным, составляющим ее существо: воля в этом случае становится более единой, цельной, монолитной. Противоречия в мотивах неизбежны и в этом случае, но противоречивые тенденции не противостоят в ней как внешние противоположности, а включаются как подчиненные моменты в единство основных устремлений. И такая воля вступает иногда в противоречие не только с узколичностными мотивами, не только с внешними обстоятельствами и препятствиями, которые приходится преодолевать для реализации общезначимых целей — норм права и нравственности — в конкретных условиях действительности, но и с самими этими нормами права и нравственности. Весь вопрос в таком случае заключается в том, с каких позиций эта борьба ведется. Борьба личности и личной воли против действующего права и ходячей нравственности — это не всегда борьба только личностного, т. е. партикулярно-личностного, против общественно значимого, всеобщего. Иногда это борьба не против права и законов, а против уже отжившего права, ставшего бесправием и беззаконием, за новое право; не против нравственности вообще, а против норм расхожей морали за новую, более высокую нравственность. Здесь *личность* выступает как представитель и носитель *всеобщего* в его развитии и становлении, а *общество*, точнее, та пусть еще господствующая часть, представляет уже отжившее и отмирающее, т. е. становится блюстителем *партикулярных*, утерявших в ходе общественного развития всеобщее значение норм; вот почему мало обосновано формальное противопоставление личного и общественного при определении содержания и строения воли человека!

Подобно тому как в процессе мышления логика вещей — объектов мысли, определяя предметно-смысловое содержание решаемых задач, входит в мышление определяющим началом, подобно этому объективное содержание нравственности, регулирующей межлюдские отношения, входит определяющим началом в волю человека, поскольку она направляется на общественно значимые цели. Строение воли человека существенно зависит от того, какое складывается соотношение между партикулярно-личностным и общественно значимым. Общественно значимое, должное, моральное может оказаться для того или иного человека противостоящим его воле — трансцендентным — в том случае, если значимым для него является лишь отвечающее его партикулярно-личностным интересам; но возможно и иное положение — когда общественно значимое, не растворяясь в партикулярно-личностном и не противопоставляясь извне всему личностно значимому, входит своим объективно-нравственным содержанием в сознание и волю человека определяющим началом. Этот вопрос разрешается не метафизическими рассуждениями, а процессом реального развития личности в определенной общественной среде; в ходе его с изменением отношения личности к общественным нормам морали сдвигаются и перестраиваются взаимоотношения меж-

ду различными компонентами воли. Нравственное развитие человека в том и состоит, что он поднимается над всем партикулярно-личностным и всеобще значимое становится для него вместе с тем и личностно значимым.

Это решение вопроса о соотношении морали и воли как и соответствующее ему решение вопроса о соотношении логики и мышления являются двумя звеньями единого решения проблемы *идеологии* и *психологии*. Это решение с внутренней необходимостью вытекает из наших исходных положений, согласно которым внутреннее, психическое определяется опосредованно через отношение свое к объективному и составляет его специфическую, но существенную часть.

ВОЛЕВОЙ ПРОЦЕСС

Волевое действие может реализоваться в более простых и более сложных формах.

В простом волевом акте побуждение к действию, направленному на более или менее ясно осознанную цель, почти непосредственно переходит в действие, не предваряемое сколько-нибудь сложным и длительным сознательным процессом; сама цель не выходит за пределы непосредственной ситуации, ее осуществление достигается посредством привычных действий, которые производятся почти автоматически, как только дан импульс.

Для сложного волевого акта в его наиболее выраженной специфической форме существенно прежде всего то, что между импульсом и действием вклинивается опосредующий действие сложный сознательный процесс. Действию предшествует учет его последствий и осознание его мотивов, принятие решения, возникновение намерения его осуществить, составление плана для его осуществления. Таким образом, волевой акт превращается в сложный процесс, включающий целую цепь различных моментов и последовательность различных стадий или фаз, между тем как в простом волевом акте все эти моменты и фазы вовсе не обязательно должны быть представлены в сколько-нибудь развернутом виде.

В сложном волевом действии можно выделить 4 основные стадии, или фазы: 1) возникновение побуждения и предварительная постановка цели; 2) стадия обсуждения и борьба мотивов; 3) решение; 4) исполнение.

Основным содержанием первой фазы в развитии волевого действия являются возникновение побуждения и осознание цели. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. В реальном протекании волевого действия различные фазы могут в зависимости от конкретных условий приобретать больший или меньший удельный вес, иногда сосредоточивая в себе весь волевой акт, иногда вовсе выпадая.

Традиционная психология, отражавшая по преимуществу психологию рефлектирующего интеллигента, находящегося на распутье, раздираемого сомнениями, борьбой мотивов, выдвигала в качестве ядра волевого акта именно эту «борьбу мотивов» и следующее за ней более или менее мучительное решение. Внутренняя борьба, конфликт со своей собственной, как у Фауста, раздвоенной душой и выход из нее в виде внутреннего решения — все, а исполнение этого решения — ничто.

В противоположность этому другие теории стремятся вовсе выключить из волевого действия внутреннюю работу сознания, связанную с выбором, обдумыванием, оценкой; с этой целью они отделяют мотивацию воли от самого волевого акта. В результате волевое действие или даже волевой акт превращается в чистую импульсивность. Абсолютизации рефлектирующей сознательности проти-

вопоставляется другая крайность — импульсивная действенность, вовсе лишенная сознательного контроля.

В действительности всякое подлинно волевое действие является *избирательным* актом, включающим *сознательный* выбор и решение. Но это никак не значит, что борьба мотивов является его центральной частью, его душой. Из самого существа волевого действия, как действия, направленного на достижение цели, на реализацию замысла, вытекает, что основными его частями являются исходная и завершающая фазы — явное осознание цели и настойчивость, твердость в ее достижении. Основа волевого действия — целеустремленная, сознательная действенность.

Признание господствующего значения исходной и завершающей фазы волевого действия — осознания цели и ее осуществления — не исключает, однако, ни существования других фаз, ни того, что в конкретных, многообразных и изменчивых условиях реальной действительности в том или ином частном случае на передний план выступают и другие фазы волевого акта. Все они подлежат поэтому анализу. Волевой акт начинается с возникновения побуждения, выражающегося в стремлении. По мере того как осознается цель, на которую оно направляется, стремление переходит в желание; возникновение желания предполагает известный опыт, посредством которого человек узнает, какой предмет способен удовлетворить его потребность. У того, кто этого не знает, не может быть желания. Желание — это опредмеченное стремление. Зарождение желания означает поэтому возникновение или постановку цели. Желание — это целенаправленное стремление.

Но наличие желания, направленного на тот или иной предмет как цель, еще не является законченным волевым актом. Если желание предполагает знание цели, то оно еще не включает мысли о средствах и хотя бы мысленного овладения ими. Оно поэтому не столько практично, сколько созерцательно и аффективно. Желать можно и того, в достижимости чего не уверен, хотя твердое знание абсолютной недостижимости предмета желания, несомненно, парализует, если не убивает, желание.

Желание часто открывает широкий простор воображению. Подчиняясь желанию, воображение разукрашивает желанный предмет и этим в свою очередь питает желание, явившееся источником его деятельности. Но эта деятельность воображения, в которой взаимодействуют чувство и представление, может заместить действительную реализацию желания. Желание обволакивается мечтами, вместо того чтобы претворяться в действие. Оно приближается к пожеланию. Желать еще не значит хотеть.

Желание переходит в подлинно волевой акт, который в психологии принято обозначать неуклюжим словом «хотение», когда к знанию цели присоединяется установка на ее реализацию, уверенность в ее достижимости и направленность на овладение соответствующими средствами. Хотение — это устремленность не на предмет желания сам по себе, а на овладение им, на достижение цели. Хотение имеется там, где желанны не только сама по себе цель, но и действие, которое к ней приводит.

Как бы ни отличались влечение, желание и хотение друг от друга, каждое из них выражает стремление — то внутреннее противоречивое состояние недостатка, нужды, страдания, беспокойства и вместе с тем напряжения, которое образует исходное побуждение к действию. В ряде случаев побуждение к действию, на-

правленному на определенную, более или менее ясно осознанную цель, непосредственно влечет за собой действие. Стоит только представить себе цель, чтобы чувствовать и знать: да, я этого хочу! Стоит только это почувствовать, чтобы уже перейти к действию.

Но иногда за побуждением к действию и постановкой цели не сразу следует действие; случается, что прежде, чем наступило действие, появляется сомнение либо в данной цели, либо в средствах, которые ведут к ее достижению; иногда почти одновременно появляется несколько конкурирующих целей, возникает мысль о возможных нежелательных последствиях того поведения, которое ведет к достижению желанной цели, и в результате образуется задержка. Положение осложняется. Между побуждением и действием вклиниваются размышление и борьба мотивов.

Основным содержанием второй фазы в развитии волевого действия являются обсуждение и борьба мотивов.

Иногда говорят, что в отличие от импульсивного, аффективного действия, которое обусловлено ситуацией больше, чем постоянными, существенными свойствами или установками личности, волевое действие как избирательный акт, т. е. результат произведенного личностью выбора, обусловлено личностью в целом. Это в известном смысле правильно. Но не менее правильно и то, что в волевом акте часто заключены борьба, противоречие, раздвоение. У человека есть много различных потребностей и интересов, и некоторые из них оказываются несовместимыми. Человек вовлекается в конфликт. Разгорается внутренняя борьба мотивов.

Но и тогда, когда противоречие не выступает непосредственно в мучительном чувстве раздвоения, сознательное мыслящее существо, у которого возникает желание совершить некоторое действие, обычно склонно подвергнуть его предварительному анализу.

Прежде всего естественно возникает потребность в том, чтобы учесть последствия, которые может повлечь осуществление желания. Здесь в волевой процесс включается процесс интеллектуальный. Он превращает волевой акт в действие, опосредованное мыслью. Учет последствий предполагаемого действия сплошь и рядом обнаруживает, что желание, порожденное одной потребностью или определенным интересом, в конкретной ситуации оказывается осуществимым лишь за счет другого желания; желательное само по себе действие может при определенных условиях привести к нежелательным последствиям.

Задержка действия для обсуждения так же существенна для волевого акта, как и импульсы к нему. Задержке должны подвергнуться в волевом акте другие, конкурирующие, импульсы. Временной задержке должен подвергнуться и приводящий к действию импульс, для того чтобы действие было волевым актом, а не импульсивной разрядкой. Волевой акт — это не абстрактная активность, а активность, которая заключает в себе и самоограничение. Сила воли заключается не только в умении осуществлять свои желания, но и в умении подавлять некоторые из них, подчиняя одни из них другим и любое из них — задачам и целям, которым личные желания должны быть подчинены. Воля на высших своих ступенях — это не простая совокупность желаний, а известная организация их. Она предполагает, далее, способность регулировать свое поведение на основании общих принципов, убеждений, идей. Воля требует поэтому самоконтроля, умения управлять собой и господствовать над своими желаниями, а не только служения им.

Прежде чем действовать, необходимо произвести выбор, надо принять решение. Выбор требует оценки. Если возникновение побуждения в виде желания предварительно выдвигает некоторую цель, то окончательное установление цели — иногда совсем не совпадающей с первоначальной — совершается в результате решения.

Принимая решение, человек чувствует, что дальнейший ход событий зависит от него. Осознание последствий своего поступка и зависимости того, что произойдет, от собственного решения порождает специфическое для волевого акта чувство ответственности.

Принятие решения может протекать по-разному.

1. Иногда оно вовсе не выделяется в сознании как особая фаза: волевой акт совершается без особого решения. Так бывает в тех случаях, когда возникшее у человека побуждение не встречает никакого внутреннего противодействия, а осуществление цели, соответствующей этому побуждению, — никаких внешних препятствий. При таких условиях достаточно представить себе цель и осознать ее желанность, чтобы последовало действие. Весь волевой процесс — от первоначального побуждения и возникновения цели до ее осуществления — так стянут в одно нерасчлененное единство, что решение не выступает в нем как особый акт; принятие решения заключено в свернутом виде в признании цели. В тех волевых актах, в которых за возникновением побуждения к действию следует сколько-нибудь сложная борьба мотивов или обсуждение и действие отсрочиваются, решение выделяется как особый момент.

2. Иногда решение как бы само наступает, будучи полным *разрешением* того конфликта, который вызвал борьбу мотивов. Произошла какая-то внутренняя работа, что-то сдвинулось, многое переместилось — и все представляется уже в новом свете: я пришел к решению не потому, что считаю нужным принять именно это решение, а потому, что никакое другое уже невозможно. В свете новых мыслей, которые я, размышляя над решением, осознал, под воздействием новых чувств, которые на меня за это время нахлынули, то, что недавно еще казалось таким важным, вдруг представилось ничтожным, и то, что не так давно казалось желанным и дорогим, вдруг утратило свою привлекательность. Все разрешилось, и нужно уже не столько принимать решение, сколько констатировать его.

3. Наконец, бывает так, что до самого конца и при самом принятии решения каждый из мотивов сохраняет еще свою силу, ни одна возможность сама по себе не отпала, и решение в пользу одного мотива принимается не потому, что действенная сила остальных исчерпана, что другие побуждения утратили свою привлекательность, а потому, что осознана необходимость или целесообразность принести все это в жертву. В таком случае, когда конфликт, заключенный в борьбе мотивов, не получил *разрешения*, которое исчерпало бы его, особенно осознается и выделяется *решение*, как особый акт, который подчиняет одной принятой цели все остальное.

Само решение, а затем и следующее за ним исполнение в таком случае обычно сопровождаются ярко выраженным чувством усилия. В этом чувстве, связанном с внутренней борьбой, некоторые склонны видеть особый момент волевого акта. Однако вовсе не всякое решение и выбор цели должны сопровождаться чувством усилия. Наличие усилия свидетельствует не столько о силе волевого акта, сколько о том противодействии, которое эта сила встречает. Мы испытываем чувство усилия обычно лишь тогда, когда наше решение не дает подлинного

разрешения борьбе мотивов, когда победа одного мотива означает лишь подчинение остальных. Когда остальные мотивы не исчерпаны, не изжиты, а только побеждены и, побежденные, лишенные доступа к действию, продолжают жить и привлекать, мы неизбежно испытываем чувство усилия, принимая наше решение.

Поскольку для живых людей, которым не чужды внутренние противоречия, такие конфликтные ситуации не только возможны, но иногда и неизбежны, очень важно, чтобы человек способен был на усилие. Это тем более важно, что такое усилие бывает по большей части необходимо в случаях волевых решений, которые должны обеспечить торжество более отвлеченных принципиальных мотивов над укоренившимися в нас влечениями.

Однако все же неправильно видеть в усилии, связанном с решением, основной признак волевого акта. Когда человек весь в своем решении и все его устремления в полном, нерасчлененном единстве слиты, он не испытывает усилий, принимая решение, и тем не менее в этом волевом акте может быть особая несокрушимая сила. <…>

Она не может не сказаться на исполнении решения. Здесь, однако, в борьбе с реальными трудностями способность к волевому усилию приобретает существенное значение как важнейший компонент или проявление воли.

Три отмеченных нами случая отличаются друг от друга тем, насколько решение выделяется в волевом процессе как особый акт. В первом из перечисленных нами случаев решение непосредственно слито с принятием цели; во втором оно не отделилось еще от борьбы мотивов, являясь лишь естественным ее концом, а в третьем — оно выделилось из этой последней и противостоит как особый акт, наделенный максимальной степенью активности и осознанности. Однако в известном смысле каждый волевой акт включает в себя решение, поскольку он предполагает принятие определенной цели и открывает соответствующему желанию доступ к моторной сфере, к действию, направленному на ее осуществление.

Сама «техника» решения, те процессы или операции, посредством которых к нему приходят, в разных условиях бывают различными.

В тех случаях, когда главная трудность заключается в том, чтобы знать, как поступить, для решения достаточно осмыслить положение и подвести данный конкретный случай под какую-то общую категорию. Как только вновь представившийся случай включен в какую-то привычную рубрику, уже известно, как с ним быть. Так решаются прежде всего более или менее обыденные вопросы, особенно достаточно опытными и не очень импульсивными людьми.

У натур очень импульсивных значительную роль в принятии решения могут играть обстоятельства. Некоторые импульсивные, страстные и уверенные в себе натуры иногда как бы преднамеренно отдают себя во власть обстоятельств, в полной уверенности, что надлежащий момент принесет надлежащее решение.

Нерешительные люди, особенно когда положение сложно, осознавая это, иногда намеренно оттягивают решение, ожидая, что изменение ситуации само принесет желанный результат или сделает принятие решения более легким, вынудив принять его.

Иногда в затруднительных случаях люди облегчают себе решение тем, что принимают его как бы условно, приурочивая исполнение к определенным, не зависящим от их решения, обстоятельствам, при наличии которых оно вступает в силу. Так, будучи не в силах сразу оторваться от увлекательной книги и взяться за скучную работу, человек принимает решение сделать это, как только часы

пробьют такой-то час. Окончательное решение или по крайней мере исполнение его перекладывается на обстоятельства, принятие решения — как бы условное — этим облегчается. Таким образом, тактика принятия решения может быть многообразной и достаточно сложной.

Принять решение — еще не значит выполнить его. За решением должно последовать исполнение. Без этого последнего звена волевой акт не завершен.

Восхождение к высшим ступеням волевой деятельности характеризуется прежде всего тем, что исполнение превращается в более или менее сложный, длительный процесс. Усложнение этого последнего завершающего этапа волевого акта является характерным для высших ступеней волевого действия, которое ставит себе все более сложные, отдаленные и высокие, все труднее достижимые цели.

В решении то, чего еще нет и что должно быть, противопоставляется тому, что есть. Исполнение решения требует изменения действительности. Желания человека не исполняются сами собой. Идеи и идеалы не обладают магической силой самореализации. Они становятся реальностью лишь тогда, когда за ними стоит действенная сила преданных им людей, умеющих преодолевать трудности. Их осуществление сталкивается с реальными препятствиями, которые требуют реального преодоления. Когда борьба мотивов закончена и решение принято, тогда лишь начинается подлинная борьба — борьба за исполнение решения, за осуществление желания, за изменение действительности, за подчинение ее человеческой воле, за реализацию в ней идей и идеалов человека, и в этой-то борьбе, направленной на изменение действительности, заключается основное.

При традиционной трактовке воли предметом психологического анализа является то, что происходит в субъекте до начала волевого действия как такового. Внимание исследователя сосредоточивалось на внутренних переживаниях — борьбе мотивов, решении и т. д., предшествующих действию, как будто там, где начинается действие, кончается сфера психологии; для этой последней как будто существует бездейственный, только переживающий человек.

В тех случаях, когда проблема действия не выпадала вовсе из поля зрения психологов, действие лишь внешним образом связывалось с психикой или сознанием, как это имеет место в теории идеомоторного акта у У. Джемса. Согласно этой теории всякая идея имеет тенденцию автоматически перейти в действие. При этом опять-таки само действие рассматривается как автоматическая двигательная реакция или разрядка, вызванная идейным «раздражителем». Она связана с предваряющим его сознательным процессом, но сама будто бы не включает такового. Между тем в действительности проблема волевого действия не сводится лишь к соотношению идей, представлений, сознания и двигательных реакций организма. Волевое действие заключает в себе отношение — реальное и идеальное — субъекта к объекту, личности к предмету, который выступает в качестве цели, к действительности, в которой эта цель должна быть осуществлена. Это отношение реально представлено в самом волевом действии, которое развертывается как более или менее сложный процесс, психическая сторона которого должна быть изучена.

Всякое волевое действие предполагает в качестве отправного пункта состояние, которое складывается в результате предшествующей ему более или менее длительной и сложной внутренней работы и которое можно было бы охарактеризовать как состояние *готовности*, внутренней мобилизованности. Иногда пере-

ход человека к действию совершается с необходимостью естественного процесса, и действие стремительно нарастает, как бурный поток со снежных вершин; иногда же, несмотря на то что решение уже принято, нужно еще как-то собраться, чтобы от решения перейти к исполнению.

Само действие как исполнение протекает по-разному, в зависимости от сложности задачи и отношения к ней действующего человека. По мере того как в силу сложности задачи, отдаленности цели и т. д. исполнение решения в действии растягивается на более или менее длительное время, от решения отделяется *намерение*.

Всякое волевое действие является намеренным или преднамеренным действием в широком смысле этого слова, поскольку в волевом действии результат является целью субъекта и входит, таким образом, в его намерения. Возможно, однако, волевое, т. е. целенаправленное и сознательно регулируемое, действие, в котором намерение в специфическом смысле слова не выделяется как особый момент: в этом смысле существуют ненамеренные волевые действия, т. е. действия, которые, будучи волевыми, не предваряются особым намерением. Так бывает, когда решение непосредственно переходит в исполнение благодаря тому, что соответствующее действие легко, привычно и т. д. Но в сколько-нибудь сложных ситуациях, когда осуществление цели требует более или менее длительных, сложных, непривычных действий, когда исполнение решения затруднено или в силу каких-либо причин должно быть отсрочено, намерение отчетливо выступает как особый момент. Намерение является внутренней подготовкой отсроченного или затрудненного действия. Человек вооружается добрыми и более или менее твердыми намерениями, когда предвидит трудности в исполнении своего решения. Намерение представляет собой, по существу, не что иное, как зафиксированную решением направленность на осуществление цели. Поэтому, хотя оно не обязательно должно выступать в каждом волевом действии как особый, сознательно выделенный в нем момент, оно все же существенно, особенно для высших форм волевого действия.

Намерение может носить более или менее общий характер, когда оно выступает лишь как намерение осуществить известную цель или выполнить определенное желание, не фиксируя при этом конкретных способов реализации. Общее намерение, направленное на осуществление конечной цели, распространяется на всю цепь ведущих к ней действий и обусловливает общую готовность совершать применительно к различным ситуациям, создающимся в ходе действия, целый ряд различных частных действий.

Наличие общего намерения осуществить какую-нибудь сложную отдаленную цель не исключает возможности подчиненных намерений, специально направленных на то или иное частное действие, служащее осуществлению этой цели, но оно иногда делает их излишними. Внутри сложного волевого акта, в котором намерение регулирует исполнение, возможны в качестве компонентов такие простые волевые действия, которые не предваряются специальным намерением. Поэтому, рассматривая каждое частичное волевое действие само по себе, можно констатировать наличие волевых действий, которые не являются намеренными.

С другой стороны, само наличие намерения обусловливает в отдельных случаях автоматический характер выполнения действия. Образование намерения, т. е. переход цели в намерение при принятии решения, снимает необходимость осознания цели при выполнении действия.

В особенно яркой форме автоматизм некоторых намеренных действий проявляется в тех случаях, когда намерение носит специальный характер и приурочивает определенное дейст-

вие к заранее фиксированным обстоятельствам. Так, выйдя из дому с намерением опустить в почтовый ящик написанное мною письмо, я могу, увидев по пути ящик, выполнить свое намерение как бы автоматически. Таким образом, рассматривая отдельное действие вне связи со сложным волевым процессом, в состав которого оно входит, можно констатировать наличие намеренных действий, которые носят не сознательно волевой, а автоматический характер.

Таким образом, схема, которая предусматривала бы только две категории действий: 1) целенаправленные, сознательно регулируемые, т. е. волевые и намеренные, и 2) неволевые и ненамеренные, такая схема представляется слишком упрощенной. Действительность противоречивее и сложнее. В ней как будто встречаются еще: 3) действия волевые и ненамеренные, а также 4) действия намеренные и не волевые, а автоматические.

Различные соотношения намерения и сознательного волевого действия обусловлены в конечном счете различиями в самом строении деятельности: частичное действие, которое превращается для субъекта лишь в способ осуществления более общего действия, не предваряется особым намерением; когда же частичное действие, входящее звеном в цепь действий, направленных на общую цель, выделяется для субъекта в относительно самостоятельный акт, оно, чтобы быть преднамеренным, предполагает особо на него направленное намерение, не покрывающееся общим намерением, относящимся к осуществлению общей цели.

В сложном волевом действии для исполнения решения иногда недостаточно намерения, хотя бы самого искреннего и лучшего. Прежде чем приступить к осуществлению отдаленной цели, требующей сложного ряда действий, необходимо наметить путь, к ней ведущий, и средства, пригодные для ее достижения, — составить себе *план* действий.

При этом путь к конечной цели расчленяется на ряд этапов. В результате помимо конечной цели появляется ряд подчиненных целей, и то, что является средством, само на известном этапе становится целью. Психологически не исключена возможность и того, чтобы такая подчиненная цель-средство на время стала для субъекта самоцелью. В сложной деятельности, состоящей из цепи действий, между целью и средством развертывается сложная диалектика: средство становится целью, а цель — средством.

План бывает более или менее схематичен. Одни люди, приступая к исполнению принятого решения, стремятся все предусмотреть и как можно более детально спланировать каждый шаг; другие ограничиваются лишь самой общей схемой, намечающей только основные этапы и узловые точки. Обычно более детально разрабатывается план ближайших действий, более схематично или более неопределенно намечаются дальнейшие.

В зависимости от роли, которую играет при исполнении план, воля бывает более или менее гибкой. У некоторых людей раз принятый план так довлеет над волей, что лишает ее всякой гибкости. План для них превращается в застывшую, безжизненную схему, остающуюся неизменной при любом изменении обстоятельств. Воля, ни в чем не отступающая от заранее составленного плана, слепая по отношению к конкретным, изменяющимся условиям его осуществления, — это тупая, а не сильная воля. Человек с сильной, но гибкой волей, никак не отказываясь от своих конечных целей, не остановится, однако, перед тем, чтобы ввести в предварительный план действий все изменения, которые в силу вновь обнаружившихся обстоятельств окажутся необходимыми для достижения цели.

Когда конечная цель вовсе не определяет характер и способ действия, вместо единой системы действий, направленных на цель, легко может получиться простое рядоположение друг с другом не связанных действий, последовательность которых находится в полной зависимости от обстоятельств. В таком случае конечный результат действий может вовсе не совпасть с первоначальной целью.

Бесплановость ставит под вопрос достижение цели, на которую направлено волевое действие. Волевое действие в своих высших формах должно быть *плановым* действием.

Волевое действие — это в итоге сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек планово осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом. Волевое действие — это специфически человеческое действие, которым человек сознательно изменяет мир.

Воля и познание, практическая и теоретическая деятельность человека, опираясь на единство субъективного и объективного, идеального и материального, каждая по-своему разрешают внутреннее противоречие между ними. Преодолевая одностороннюю субъективность идеи, познание стремится сделать ее адекватной объективной действительности. Преодолевая одностороннюю объективность этой последней, практически отрицая ее мнимую абсолютную разумность, воля стремится сделать объективную действительность адекватной идее.

Поскольку волевой акт является сознательным действием, направленным на осуществление цели, действующий субъект оценивает результат, к которому привело действие, сопоставляя его с целью, на которую оно было направлено. Он констатирует его удачу или неудачу и более или менее напряженно и эмоционально переживает его как свой успех или неуспех.

Волевые процессы являются сложными процессами. Поскольку волевой акт исходит из побуждений, из потребностей, он носит более или менее ярко выраженный эмоциональный характер. Поскольку волевой акт предполагает сознательное регулирование, предвидение результатов своих действий, учет последствий своих поступков, подыскание надлежащих средств, обдумывание, взвешивание, он включает более или менее сложные интеллектуальные процессы. В волевых процессах эмоциональные и интеллектуальные моменты представлены в специфическом синтезе; аффект в них выступает под контролем интеллекта.

ПАТОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ВОЛИ

Роль различных компонентов волевого акта — импульсов к действию, опосредующих его мыслительных операций, плана и т. д. — наглядно проявляется в тех патологических случаях, когда один из этих компонентов нарушен.

У каждого человека имеется некоторый характерный для него в обычных условиях нейротонус, обусловленный зарядкой его подкорки, или, точнее, динамическим соотношением коры и подкорки. Связанная с этим отношением большая или меньшая заторможенность коры отражается на волевых качествах личности. Нормальный волевой акт предполагает некоторую оптимальную — не слишком слабую и не слишком сильную — импульсивность.

Если интенсивность импульсов оказывается ниже определенного уровня, как это имеет место в патологической форме, при так называемой *абулии*, нормальный волевой акт невозможен. Точно так же при очень повышенной импульсивности, когда отдельное, только возникшее желание дает стремительную разрядку в действии, как это бывает, например, в состоянии аффекта, сознательный учет последствий и взвешивание мотивов становятся неосуществимыми — действие теряет характер сознательного, избирательного, т. е. волевого, акта.

В стойкой патологической форме это наблюдается тогда, когда патологические изменения в деятельности коры нарушают ее контролирующие функции и приводят как бы к обнажению низших подкорковых центров. Повышенная импульсивность приводит к тому, что действие непроизвольно вырывается у субъекта. При таких условиях нарушена существенная для волевого акта возможность сознательного регулирования.

С другой стороны, резкие изменения динамики коры и патологическое ее торможение, обусловленное повышенной истощаемостью самой коры или иногда являющееся производным результатом патологических изменений в подкорке, приводят к нарушению волевых функций, при котором говорят об абулии[1]. Больной Эскироля по выздоровлении так объяснял свое состояние: «Недостаток деятельности имел причиной то, что все мои ощущения были необыкновенно слабы, так что не могли оказывать никакого влияния на мою волю»[2]. <...>

Роль, которую играют в волевом акте опосредующие его мыслительные операции, выступает с особенной отчетливостью при апраксических расстройствах. Под апраксией разумеют (начиная с У. Липмана) такое расстройство действия, которое не обусловлено ни двигательным поражением членов, ни расстройством восприятия, а является центрально обусловленным поражением сложного волевого действия. Расстройство сложного волевого действия теснейшим образом связано с расстройством речи и мышления (как это показали особенно исследования Г. Хэда, А. Гельба и К. Гольдштейна и др.).

Нарушение способности оперировать понятиями и формулировать отвлеченную мысль лишает больного возможности предварить и опосредовать свое действие формулировкой отвлеченной цели и плана. В результате его действие спускается на более низкий уровень. Он оказывается снова как бы прикованным к непосредственно наличной ситуации. Так, один больной Джексона мог высунуть язык, чтобы смочить губы, когда они у него пересыхали, но не в состоянии был произвести то же действие по предложению врача без такого непосредственного стимула. Больной Гейльдброннера во время еды пользовался ложкой и стаканом так же, как нормальный человек, но он оказывался совершенно не в состоянии совершать с ними какие-либо целесообразные действия вне привычной конкретной ситуации. Больной Гольдштейна не мог по предложению врача закрыть глаза, но когда ему предлагали лечь спать, он ложился, и глаза его закрывались. <...>

Другие больные могут по укоренившейся привычке постучать в дверь, прежде чем войти в комнату, и завести перед сном часы, но они оказываются совершенно не в состоянии, стоя на некотором расстоянии от двери или не держа часов в руках — вне привычной конкретной ситуации и без непосредственного контакта с материальным объектом, воспроизвести то же движение. Та же скованность непосредственной ситуацией проявляется и в высказываниях этих больных. Они отличаются своеобразной правдивостью, которая является у них не столько добродетелью, сколько необходимостью. <...> Все эти факты свидетельствуют о том, что нарушение у человека способности к опосредованному мышлению в понятиях и к абстрактным словесным формулировкам связано с переходом всего

---

[1] О неврологических предпосылках волевых расстройств см.: *Иванов-Смоленский А. Г.* Основные проблемы патологической физиологии высшей нервной деятельности человека. М., 1933.

[2] См.: *Рибо Т. А.* Память в ее нормальном и болезненном состоянии. СПб., 1894. С. 55.

его поведения на более низкий уровень непроизвольных реакций, вызываемых внешними импульсами. Расстройство речи и мышления в понятиях при афазии сказывается в том, что больные в состоянии выполнить только такие действия, которые непосредственно вызываются теми конкретными ситуациями, в которых они находятся, но они не в состоянии произвести аналогичные действия в результате волевого решения в отсутствие непосредственных импульсов. <...> Действие этих больных всегда как бы подчиняется толчку, идущему сзади, лишено характера волевого акта.

Связь волевого действия с опосредующим его мышлением и речью проявляется в том, что особенно трудной задачей для афатиков, по наблюдениям Хэда, оказалось предложение сделать что-нибудь, произвести действие без указания, какое именно действие нужно произвести. <...>

То же явление обнаружилось во всех ситуациях, в которых подлежащие выполнению действия могли быть начаты с различных концов или осуществлены различными способами. Для этих больных не было ничего более обременительного, чем свобода поступать по собственной воле. Во всех случаях, когда задача могла быть разрешена различными способами, она именно в силу этого оказывалась при расстройстве абстрактного мышления неразрешимой вовсе. В тех случаях, когда решение не предопределено целиком конкретными условиями, оно должно основываться на абстрактных теоретических основаниях; поэтому, когда, как это имеет место в патологической форме афазии, нарушена способность мышления в понятиях и теоретических словесных формулировках, пораженной оказывается и волевая деятельность.

Вышеприведенные исследования апраксии представляют значительный интерес для общей психологии воли. Они на отрицательных примерах очень ярко демонстрируют значение опосредующего мышления для высших форм волевой деятельности. Пока человек не в состоянии подняться над непосредственным переживанием к предметному познанию мира, из которого он себя выделяет и которому себя противопоставляет, волевое действие невозможно. Так же как мышление означает опосредованную форму познания, воля обозначает опосредованную форму деятельности. Интеллектуальное развитие входит одним из компонентов и в тот процесс развития, который ведет от импульсивных, инстинктивных действий к волевым.

Значение объективного содержания в определении волевого акта сказывается очень ярко на отрицательных явлениях внушения, негативизма и упрямства. О *внушении* говорят там, где решение субъекта определяется другим лицом, независимо от того, насколько объективно обоснование такого решения. В каждом решении непроизвольно, в большей или меньшей степени, учитывается «удельный вес» того человека или коллектива, которые стоят за то или иное решение. Всякое решение, которое принимает человек, опосредовано социальными отношениями к другим людям. Но для нормального волевого акта существенно то, что, учитывая исходящее от других воздействие, человек взвешивает содержание, существо предполагаемого решения. При внушении воздействие, идущее от другого лица, определяет решение независимо от того, что оно означает по существу. При внушении, другими словами, происходит автоматический перенос решения с одного лица на другое, устраняющий элементы подлинного волевого акта — принятия решения на основании взвешиваемых мотивов. Повышенная внушае-

мость отличает истерических субъектов. В состоянии гипноза она достигает высшей степени.

Гипноз — это *«внушенный сон» (Бернгейм)*, но сон, при котором сохраняется островок бодрствующего сознания; общая заторможенность коры не распространяется на ограниченный ее участок. Через этот «бодрствующий участок», или *«сторожевой пункт»*, по выражению рефлексологов, гипнотизер — и только он — сообщается с загипнотизированным: между ними устанавливается *«раппорт»* (связь, сообщение). При общей заторможенности коры и суженности сознания идея, которая вводится гипнотизером в сознание загипнотизированного, не встречает конкуренции — она не подвергается сопоставлению, взвешиванию и в силу этой монопольности более или менее автоматически переходит в действие. Однако даже в гипнозе контроль над действиями у человека не абсолютно утрачен. Это явствует из того, что и в гипнотическом сне человеку не удается обычно внушить действия, коренным образом расходящиеся с его сокровенными желаниями и основными установками.

Из одного корня с внушаемостью вырастают и явления *негативизма*, представляющегося на первый взгляд ее прямой противоположностью. *Негативизм* проявляется в немотивированном волевом противодействии всему тому, что исходит от других. За негативизмом скрывается не сила, а слабость воли, когда субъект не в состоянии сохранить по отношению к желаниям окружающих достаточной внутренней свободы, чтобы взвесить их по существу и на этом основании принять их или отвергнуть. <...> Как при внушаемости субъект принимает, так при негативизме он отвергает, безотносительно к объективному содержанию, обосновывающему решение. Явления негативизма наблюдаются, так же как внушение, у истерических субъектов.

О негативизме говорят также как о характерном явлении волевой сферы ребенка. Но генетическая обусловленность этих явлений в обоих случаях различна. Еще не окрепшая воля создает себе иногда в явлениях негативизма защитный барьер. Однако и в процессе развития негативизм является обычно симптомом ненормально складывающихся отношений ребенка или подростка с его окружением. То, что трактуется у подростка как негативизм, является иногда проявлением того разлада между отцами и детьми, который особенно сказывался в периоды более или менее значительных общественных сдвигов в истории общества.

В этой связи поучительно и другое явление характерологического порядка — упрямство. Хотя в упрямстве как будто проявляются упорство и настойчивость, все же упрямство и сила воли не тожественные явления. При упрямстве субъект упорствует в своем решении только потому, что это решение исходит от него. Упрямство от настойчивости отличается своей объективной необоснованностью. Решение при упрямстве носит формальный характер, поскольку оно совершается безотносительно к существу или объективному содержанию принятого решения.

Внушаемость, негативизм и упрямство ярко вскрывают значение для полноценного волевого акта объективного, его обосновывающего содержания. Отношение к другим людям и к самому себе играет существенную роль в каждом нормальном волевом акте; при внушении, негативизме и упрямстве они приобретают патологические формы потому, что не опосредованы объективным содержанием принимаемого решения.

ВОЛЕВЫЕ КАЧЕСТВА ЛИЧНОСТИ

В соответствии со сложностью волевой деятельности сложны и многообразны также и различные волевые качества личности. Среди важнейших из этих качеств можно, во-первых, выделить *инициативность*. Говорят часто, что «первый шаг труден». Умение хорошо и легко взяться за дело по собственному почину, не дожидаясь стимуляции извне, является ценным свойством воли. Существенную роль в инициативности играет известная интенсивность и яркость побуждений; немаловажное значение имеют и интеллектуальные данные. Обилие и яркость новых идей и планов, богатство воображения, рисующего эмоционально привлекательные картины тех перспектив, которые новая инициатива может открыть, соединенные с интенсивностью побуждения и активностью стремлений, делают некоторых людей как бы бродилом в той среде, в которую они попадают. От них постоянно исходят новые начинания и новые импульсы для других людей.

Прямую противоположность им составляют *инертные* натуры. Раз взявшись за дело, инертные люди также способны иногда не без упорства продолжать его, но им всегда особенно труден первый шаг: меньше всего они в состоянии сами что-то затеять и без стимуляции извне, по собственной инициативе что-то предпринять.

Вслед за инициативностью, характеризующей человека по тому, как у него совершается самый начальный этап волевого действия, необходимо отметить *самостоятельность*, *независимость* как существенную особенность воли. Ее прямой противоположностью является подверженность чужим влияниям, легкая внушаемость. Подлинная самостоятельность воли предполагает, как показывает анализ внушаемости, негативизма и упрямства, ее сознательную мотивированность и обоснованность. Неподверженность чужим влияниям и внушениям является не своеволием, а подлинным проявлением самостоятельной собственной воли, поскольку сам человек усматривает объективные основания для того, чтобы поступить так, а не иначе.

От самостоятельности и мотивации решения нужно отличать *решительность* — качество, проявляющееся в самом принятии решения. Решительность выражается в быстроте и, главное, уверенности, с которой принимается решение, и твердости, с которой оно сохраняется, в противоположность тем колебаниям наподобие качания маятника в одну и в другую сторону, которые обнаруживает нерешительный человек. Нерешительность может проявиться как в длительных колебаниях до принятия решения, так и в неустойчивости самого решения.

Сама решительность может быть различной природы, в зависимости от роли, которую в ней играют *импульсивность* и *обдуманность*. Соотношение импульсивности и обдуманности, порывистости и рассудительности, аффекта и интеллекта имеет фундаментальное значение для волевых качеств личности. Оно, в частности, определяет различную у разных людей внутреннюю природу их решительности. Решительность обусловлена не столько абсолютной, сколько относительной силой импульсов по сравнению с задерживающей силой сознательного контроля. Она связана с темпераментом.

Импульсивный тип определяется не абсолютной силой импульсов, а господством или преобладанием их над интеллектуальными моментами взвешивания и обдумывания. *Рассудительный тип* необязательно отличается абсолютной слабостью импульсов, а преобладанием или господством над ними интеллектуаль-

ного контроля. Решительность у некоторых людей сводится попросту к импульсивности, будучи обусловлена относительной силой импульсов при слабости интеллектуального контроля. Высший тип решительности покоится на наиболее благоприятном, оптимальном соотношении между большой импульсивностью и все же господствующей над ней силой сознательного контроля.

Но так же как решение не завершает волевого акта, решительность не является завершающим качеством воли. В исполнении проявляются весьма существенные волевые качества личности. Прежде всего здесь играет роль *энергия*, т. е. та концентрированная сила, которая вносится в действие, учитывая которую говорят об энергичном человеке, и особенно *настойчивость* при приведении в исполнение принятого решения, в борьбе со всяческими препятствиями за достижение цели.

Некоторые люди вносят сразу большой напор в свои действия, но скоро «выдыхаются»; они способны лишь на короткий наскок и очень быстро сдают. Ценность такой энергии, которая умеет брать препятствия лишь с налета и спадает, как только встречает противодействие, требующее длительных усилий, невелика. Подлинно ценным качеством она становится лишь соединяясь с настойчивостью. Настойчивость проявляется в неослабности энергии в течение длительного периода, невзирая на трудности и препятствия. Настойчивость наряду с решительностью является особенно существенным свойством воли. Когда, не дифференцируя различных сторон, говорят о сильной воле, то обычно имеют в виду именно эти два свойства — решительность и настойчивость, то, как человек принимает решение и как он его исполняет. И точно так же, когда говорят о слабости воли или безволии, то имеют в виду прежде всего неумение принять решение и неумение бороться за его исполнение. Поскольку это, в сущности, два различных свойства воли, можно различать два разных типа безволия: 1) нерешительность, т. е. неумение принять решение, и 2) отсутствие настойчивости, т. е. неумение бороться за исполнение принятого решения.

Такую нерешительность или ненастойчивость обычно проявляют люди, не способные гореть тем делом, которое они делают, или легко воспламеняющиеся, но быстро охлаждающиеся. Когда порыв, который человек вносит в борьбу за достижение поставленной цели, накален страстью и озарен чувством, он выливается в энтузиазм.

Поскольку в волевом действии для достижения цели приходится часто сталкиваться не только с внешними препятствиями, но и с внутренними затруднениями и противодействиями, возникающими при принятии и затем исполнении принятого решения, существенными волевыми качествами личности являются *самоконтроль*, *выдержка*, *самообладание*. В процессе решения они обеспечивают господство высших мотивов над низшими, общих принципов над мгновенными импульсами и минутными желаниями, в процессе исполнения — необходимое самоограничение, пренебрежение усталостью и прочее ради достижения цели. Эти качества воли в сильной мере зависят от соотношения между аффектом и интеллектом, влечением и сознательным контролем. <...>

Развитие произвольных движений делает возможным первые разумные, собственно волевые действия ребенка, направленные на осуществление какого-нибудь желания, на достижение цели. <...>

Уже первое, направленное на определенный объект, осмысленное действие ребенка, разрешающего какую-нибудь «задачу», является примитивным «воле-

вым» актом. Но от этого примитивного акта до высших форм волевого избирательного действия еще очень далеко. Равно несостоятельно как то представление, будто у ребенка в раннем детстве, в 2—4 года, воля уже созрела, так и то, встречающееся в литературе, утверждение, будто воля, как и разум, является новообразованием подросткового возраста. В действительности волевые действия появляются у ребенка очень рано; совершенно неправильно изображать хотя бы трехлетнего ребенка как чисто инстинктивное существо, у которого нет и зачатков воли. В действительности развитие воли, начинаясь в раннем возрасте, проходит длинный путь. На каждой ступени этого развития воля имеет свои качественные особенности.

Первые желания ребенка вызываются непосредственно на него действующими чувственными стимулами, особенно сильно окрашенными эмоционально. <…>

Способность представлений вызывать желания значительно расширяет круг побуждений у ребенка и естественно приводит к развитию у него *избирательного* действия. Однако эта избирательность вначале не основывается на сознательном выборе того же типа, что у взрослого человека. <…>

Эмоции ребенка непосредственно переходят в действия, так что избирательность сначала означает лишь некоторое многообразие мотивов, между которыми в силу этого иногда возникает борьба. Много шансов на победу в этой борьбе имеют сначала непосредственно действующие чувственные стимулы перед более отдаленными, данными лишь в представлении, и особенно эмоционально яркие перед более нейтральными. Лишь в ходе дальнейшего развития ребенок становится способным действовать не в силу эмоционально привлекательных побуждений. Для этого требуется некоторое самообладание. Было бы фактически неправильно и практически вредно считать маленьких детей вовсе не способными к самообладанию и изображать их, как это иногда делалось, обязательно маленькими дикарями, живущими не поддающимися обузданию инстинктами и импульсивными влечениями. Дети иногда очень рано — уже на 3-м году — обнаруживают самообладание. Оно проявляется в отказе от чего-нибудь приятного, а также в более трудной для ребенка решимости сделать что-нибудь неприятное. Однако это дается не сразу и не легко. <…>

Готовность поступить вопреки непосредственному эмоциональному побуждению — отказаться от чего-нибудь приятного, сделать что-нибудь неприятное — встречается, таким образом, у ребенка иногда очень рано — уже на 3-м году. У ребенка она сначала обусловлена, конечно, не отвлеченными соображениями, как иногда у взрослых, а послушанием, привычкой, подражанием и очень рано пробуждающимся у детей чувством как бы обязанности и в случае ее нарушения вины перед взрослыми. Все же и в таком самообладании, которое развивается на 4—5-м году, заключено ценное зерно. Его надо культивировать.

К началу дошкольного возраста — к 3 годам, а иногда и раньше — проявляется, в зависимости от индивидуальных особенностей темперамента, у одних более, у других менее выраженное стремление к самостоятельности.

Вместе с тем примерно к тому же времени ребенку становится уже доступно понимание того, что не всегда можно делать то, что хочется. Собственному «хочу» противостоит «надо» и «нельзя» взрослых, с которыми приходится считаться. <…>

Сам характер тех правил, которым подчиняется поведение ребенка, и его отношение к ним различны на разных этапах развития.

Правило поведения сначала регулярно соблюдается ребенком, только если оно закреплено у него в виде привычки. Элемент привычки, навыка в детстве играет особенно существенную роль, потому что для маленького ребенка, естественно, слишком трудной задачей было бы постоянно сознательно регулировать свое поведение общими правилами.

Ж. Пиаже предположил, что в раннем детстве «правило» поведения безостаточно сводится для ребенка именно к привычной схеме действия[1]. По утверждению Пиаже, до 3—4 лет, а иногда и позже, ребенку совершенно чужд момент обязательства. Понятие «надо» не включает в себя еще никакого чувства обязанности перед другими людьми. Это утверждение Пиаже связано с общей его концепцией эгоцентризма, согласно которой ребенок сначала является не социальным существом, а живет ряд лет вне социального контакта. Это утверждение так же несостоятельно, как и та концепция, из которой оно исходит. Смущение, которое испытывает ребенок, нарушая какой-нибудь запрет (когда, скажем, укоризненный взгляд матери так смущает, что выплевывается уже находящаяся во рту ягода), убедительно свидетельствует о том, что неправильное поведение не является для него лишь поведением непривычным. Делая что-нибудь запрещенное, дети чувствуют не необычность своего поведения, а свою вину перед другими. Это очень ярко проявляется в их поведении. Дети очень чувствительны к порицанию, так же как и к похвале.

Правила поведения, которыми руководствуется ребенок, понятия «надо» и «нельзя», регулирующие его поведение, насыщены чувством. Оно в значительной мере определяет первоначальное содержание «правил» поведения и их соблюдение. Путем эмоционального воздействия доходят первоначально до ребенка правила, которые, закрепляясь частично как привычки, регулируют его волю. Но ребенок при этом не действует просто, как автомат; у него вырабатывается и некоторое представление о том, что надо и чего нельзя делать, а затем встает и вопрос, почему это можно, а почему этого нельзя. Вопросы «почему?», которые с 3—4-го года начинает задавать ребенок, естественно направляются и на эту, особенно близко его затрагивающую область запретов и разрешений. Собственно говоря, лишь с этого момента правила в какой-то мере осознаются детьми как таковые.

Путем изучения детских жалоб В. А. Горбачева в проведенном под нашим руководством исследовании детей младшей и средней групп детского сада в Ленинграде собрала поучительнейший материал, ярко показывающий, как совершается у дошкольников осознание правил в конкретной практике их применения, нарушения и восстановления: детские жалобы, часто очень многочисленные, в большинстве своем касаются не личных обид, а нарушения правил; апеллируя своими жалобами к воспитательнице, сплошь и рядом без всякой личной задетости и враждебности по отношению к нарушителю, ребенок как бы ищет подтверждение правилу, как бы проверяет его и укрепляется в нем в результате подтверждения его со стороны взрослых. <...>

Сначала эти правила носят очень частный и внешний характер. Они представляют собой в значительной мере лишь совокупность отдельных предписа-

---

[1] *Piaget J.* Le jugement moral chez l'enfant. P., 1932. В этой книге Ж. Пиаже попытался проследить развитие у детей понимания правил и определить то место, которое эти правила занимают на различных стадиях развития детей.

ний, регулирующих по преимуществу внешнюю сторону поведения. В дальнейшем, в связи с общим ходом умственного развития ребенка, они становятся все более обобщенными и осознанными; становясь более сознательными, они приобретают менее внешний характер. Этот процесс совершается и завершается по мере того, как у подрастающего ребенка формируется цельное мировоззрение и внешние сначала правила поведения превращаются в убеждения.

Умение в течение сколько-нибудь длительного времени подчинять свою деятельность определенной цели также требует продолжительного развития. <…> Настойчивость проявляется уже в младенчестве; вместе с тем она проходит длинный путь развития. Ее основа заложена в свойствах темперамента. Но формы, которые она принимает на более поздних ступенях развития, существенно отличаются от ее первых проявлений.

Каждое непосредственно действующее побуждение имеет в раннем детстве большую власть над ребенком. Поэтому внутренняя мотивация еще очень неустойчива: при каждой перемене ситуации ребенок может оказаться во власти других побуждений. *Неустойчивость мотивации* обусловливает известную *бессистемность действий*. Бессвязная смена различных стремлений и бессистемное перескакивание от одного действия к другому, не объединенному с предыдущим общностью задач и целей, — очень характерное явление, часто наблюдающееся у детей наряду с настойчивостью, проявляющейся в многократном повторении одного и того же эмоционально привлекательного акта. Высшие формы настойчивости представляют собой в известном отношении противоположность ее начальным проявлениям.

Умение принять задание, подчинить свое поведение будущему результату, иногда вопреки чувственным, непосредственно влекущим побуждениям, действующим в настоящую минуту, — это для ребенка трудное умение. Его нужно специально развивать. Без этого умения невозможно обучение в школе, где нужно готовить уроки, выполнять задания, подчиняться дисциплине. К этому нужно приучать ребенка уже в дошкольном возрасте.

Это, само собой разумеется, не значит, что нужно подчинять всю жизнь ребенка этого возраста строгой регламентации, превращая ее в одно сплошное выполнение разных обязанностей и заданий.

Вообще, встречаются две крайности, каждая из которых таит в себе серьезную опасность для развития воли. Первая заключается в том, что ребенка изнеживают и волю его расслабляют, избавляя его от необходимости делать какие-либо усилия; между тем готовность употребить усилие, чтобы чего-нибудь достигнуть, — совершенно необходимая в жизни, не дается сама собой, к ней нужно приучать; лишь сила привычки может облегчить трудность усилия: совершенно не привычное, оно окажется непосильным. Другая — тоже не малая — опасность заключается в перегрузке детей непосильными заданиями. Непосильные задания обычно не выполняются. В результате создается привычка бросать начатое дело незавершенным, а для развития воли нет ничего хуже. Для выработки сильной воли первое и основное правило — доводить раз начатое дело до конца, не создавать привычки бросать незавершенным то, за что взялся. Нет более верного средства дезорганизовать волю, как допустить один за другим ряд срывов, раз за разом не довести до конца начатое дело. Настойчивость — это ценнейшее качество сильной воли — заключается именно в том, чтобы неуклонно, невзирая на

препятствия, доводить начатое дело до конца, добиваясь осуществления своей цели. Ее нужно воспитывать на практике, на деле.

К концу дошкольного возраста и в начале школьного ребенок обычно делает в волевом развитии крупный шаг вперед, который является существенным условием возможности школьного обучения. Ребенок научается принимать на себя задание и действовать из сознания необходимости его выполнить. <…> Дисциплинирующая упорядоченность учебной работы и всей школьной жизни, ее четкая организация являются существенным условием формирования воли учащихся.

В подростковом возрасте для волевого регулирования поведения возникают определенные трудности. Появление новых влечений в период полового созревания предъявляет новые повышенные требования к воле. Для того чтобы подвергнуть сознательному контролю импульсы, идущие от вновь пробудившихся влечений, должна соответственно окрепнуть сознательная основа воли. Некоторое напряжение, требующее известной выдержки, может возникнуть и в связи с усложнением тех отношений с другими людьми, в которые вступает подросток. Он уже не ребенок и еще не взрослый. Сам он особенно чувствует первое, взрослые в своем отношении к нему иногда особенно подчеркивают второе. У подростка возникает тенденция высвободить свою волю из ограничений, которые накладывает на нее ближайшее окружение. Он стремится обрести свою собственную волю и начать жить согласно ей; управление должно перейти из рук окружающих в собственные руки подростка. Это стремление оказывается плодотворным для волевого развития личности постольку, поскольку деспотизму чужих принципов не противопоставляется лишь анархия собственных импульсов и влечений, поскольку процесс высвобождения воли соединяется с ее внутренним преобразованием, основывающимся на превращении внешних правил в принципы, выражающиеся в убеждениях. <…>

Развитие самосознания приводит к более полному пониманию собственных побуждений и создает предпосылки для углубленной мотивации. Складывающийся характер делает мотивы более устойчивыми и связными. Оформление мировоззрения приводит к постановке новых целей более высокого порядка и создает предпосылки для большей принципиальности решений. С формированием характера, мировоззрения и самосознания налицо основные предпосылки зрелой воли. Ее развитие неразрывно связано с развитием личности, формирующейся в процессе деятельности. <…>

Поскольку деятельность человека совершается в более или менее длинной цепи действий, существенно, насколько все волевые акты личности объединены общей линией, насколько твердо сохраняются и последовательно проводятся одни и те же принципиальные установки в следующих друг за другом поступках. Бывают люди, которые могут с известной настойчивостью добиваться достижения какой-нибудь цели, но сами цели у них изменяются от случая к случаю, не объединяясь никакой общей линией, не подчиняясь никакой более общей цели. Это беспринципные люди без четких установок. Последовательность и принципиальность как свойства личности, характера, в силу которых через все поступки человека на протяжении больших периодов или даже всей его сознательной жизни проходит как бы единая линия, составляет выходящую за пределы собственно волевых качеств существенную черту характера личности. При нали-

чии такой принципиальности все время от времени пробуждающиеся желания, любая частная цель, которая может встать перед человеком на каком-нибудь отдельном этапе его жизненного пути, подчиняются большой единой цели — конечной цели всей его жизни и деятельности.

Волевые качества личности принадлежат к числу самых существенных. Во всем великом и героическом, что делал человек, в величайших его достижениях его волевые качества всегда играли значительную роль.

Глава XIX

ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР

Потребности, интересы и идеалы, вообще установки и тенденции личности определяют, что хочет человек; его способности — что он может. Но остается еще вопрос о том, что же он есть — каковы основные, стержневые, наиболее существенные свойства человека, которые определяют его общий облик и его поведение. Это вопрос о характере. Тесно связанный с направленностью личности, характер человека вместе с тем имеет своей предпосылкой его темперамент. Темперамент и характер отличны и вместе с тем тесно связаны друг с другом. Их научное изучение шло не совпадающими, но неоднократно скрещивающимися путями.

УЧЕНИЕ О ТЕМПЕРАМЕНТЕ

Говоря о темпераменте, обычно имеют в виду динамическую сторону личности, выражающуюся в импульсивности и темпах психической деятельности. Именно в этом смысле мы обычно говорим, что у такого-то человека большой или небольшой темперамент, учитывая его импульсивность, стремительность, с которой проявляются у него влечения, и т. д. *Темперамент — это динамическая характеристика психической деятельности индивида.*

Для темперамента показательна, во-первых, сила психических процессов. При этом существенна не только абсолютная сила их в тот или иной момент, но и то, насколько она остается постоянной, т. е. степень динамической устойчивости. При значительной устойчивости сила реакций в каждом отдельном случае зависит от изменяющихся условий, в которых оказывается человек, и адекватна им: более сильное внешнее раздражение вызывает более сильную реакцию, более слабое раздражение — более слабую реакцию. У индивидов с большей неустойчивостью, наоборот, сильное раздражение может — в зависимости от очень изменчивого состояния личности — вызвать то очень сильную, то очень слабую реакцию; точно так же и самое слабое раздражение может иногда вызвать и очень сильную реакцию; весьма значительное событие, чреватое самыми серьезными последствиями, может оставить человека безразличным, а в другом случае ничтожный повод даст бурную вспышку: «реакция» в этом смысле совсем не адекватна «раздражителю».

Психическая деятельность одной и той же силы может отличаться различной степенью напряженности, в зависимости от соотношения между силой данного процесса и динамическими возможностями данной личности. Психические процессы определенной интенсивности могут совершаться легко, без всякого напряжения у одного человека в один момент и с большим напряжением у другого человека или у того же человека в другой момент. Эти различия в напряжении скажутся в характере то ровного и плавного, то толчкообразного протекания деятельности.

Существенным выражением темперамента является, далее, скорость протекания психических процессов. От скорости или быстроты протекания психических процессов нужно еще отличать их темп (количество актов за определенный промежуток времени, зависящее не только от скорости протекания каждого акта, но и от величины интервалов между ними) и ритм (который может быть не только временным, но и силовым). Характеризуя темперамент, надо опять-таки иметь в виду не только среднюю скорость протекания психических процессов. Для темперамента показательна и свойственная данной личности амплитуда колебаний от наиболее замедленных к наиболее ускоренным темпам. Наряду с этим существенное значение имеет и то, как совершается переход от более медленных к более быстрым темпам и наоборот — от более быстрых к более медленным: у одних он совершается, более или менее ровно и плавно нарастая или спадая, у других — как бы рывками, неравномерно и толчкообразно. Эти различия могут перекрещиваться: значительные переходы в скорости могут совершаться путем плавного и равномерного нарастания, а с другой стороны, относительно менее значительные изменения в абсолютной скорости могут совершаться порывистыми толчками. Эти особенности темперамента сказываются во всей деятельности личности, в протекании всех психических процессов.

Основное проявление темперамента очень часто ищут в динамических особенностях «реакций» человека — в том, с какой силой и быстротой он действенно реагирует на раздражения. Действительно, центральными звеньями в многообразных проявлениях темперамента являются те, которые выражают динамические особенности не отдельно взятых психических процессов, а конкретной деятельности в многообразных взаимосвязях различных сторон ее психического содержания. Однако сенсомоторная реакция никак не может служить ни исчерпывающим, ни адекватным выражением темперамента человека. Для темперамента особенно существенны *впечатлительность* человека и его *импульсивность*[1].

Темперамент человека проявляется прежде всего в его *впечатлительности*, характеризующейся *силой* и *устойчивостью* того воздействия, которое впечатление оказывает на человека. В зависимости от особенностей темперамента впечатлительность у одних людей бывает более, у других менее значительной; у одних будто кто-то, по словам А. М. Горького, «всю кожу с сердца содрал», до того они чувствительны к каждому впечатлению; другие — «бесчувственные», «толстокожие» — очень слабо реагируют на окружающее. У одних воздействие — сильное или слабое, — которое оказывает на них впечатление, распространяется с большой, у других с очень малой скоростью в более глубокие слои

---

[1] Напомним, что С. Л. Рубинштейн определяет психику как единство отражения, переживания и способности к регуляции действия и деятельности. Впечатлительность — исходная по уровню, первичная характеристика единства переживания и отражения. *(Примеч. сост.)*

психики. Наконец, у различных людей в зависимости от особенностей их темперамента бывает различна и устойчивость впечатления: у одних впечатление — даже сильное — оказывается очень нестойким, другие длительно не могут от него освободиться. Впечатлительность — это всегда индивидуально различная у людей разного темперамента *аффективная чувствительность*. Она существенно связана с *эмоциональной* сферой и выражается в силе, быстроте и устойчивости эмоциональной реакции на впечатления.

Темперамент сказывается в эмоциональной возбудимости — в силе эмоционального возбуждения, быстроте, с которой оно охватывает личность, — и устойчивости, с которой оно сохраняется. От темперамента человека зависит, как быстро и сильно он загорается и с какой быстротой затем он угасает. Эмоциональная возбудимость проявляется, в частности, в настроении, повышенном вплоть до экзальтации или пониженном вплоть до депрессии, и особенно в более или менее быстрой смене настроений, непосредственно связанной с впечатлительностью.

Другим центральным выражением темперамента является *импульсивность*, которая характеризуется силой побуждений, скоростью, с которой они овладевают моторной сферой и переходят в действие, устойчивостью, с которой они сохраняют свою действенную силу. Импульсивность включает обусловливающую ее впечатлительность и эмоциональную возбудимость в соотношении с динамической характеристикой тех интеллектуальных процессов, которые их опосредуют и контролируют. Импульсивность — та сторона темперамента, которой он связан со стремлением, с истоками воли, с динамической силой потребностей как побуждений к деятельности, с быстротой перехода побуждений в действие.

Темперамент проявляется особенно наглядно в силе, а также скорости, ритме и темпе психомоторики человека — в его практических действиях, речи, выразительных движениях. Походка человека, его мимика и пантомимика, его движения, быстрые или медленные, плавные или порывистые, иногда неожиданный поворот или движение головы, манера вскинуть взгляд или потупить взор, тягучая вялость или медлительная плавность, нервная торопливость или мощная стремительность речи открывают нам какой-то аспект личности, тот динамический ее аспект, который составляет ее темперамент. При первой же встрече, при кратковременном, иногда даже мимолетном соприкосновении с человеком мы часто сразу по этим внешним проявлениям получаем более или менее яркое впечатление о его темпераменте.

С древности принято различать четыре основных типа темпераментов: холерический, сангвинический, меланхолический и флегматический. Каждый из этих темпераментов может быть определен соотношением впечатлительности и импульсивности как основных психологических свойств темперамента. Холерический темперамент характеризуется сильной впечатлительностью и большой импульсивностью; сангвинический — слабой впечатлительностью и большой импульсивностью; меланхолический — сильной впечатлительностью и малой импульсивностью; флегматический — слабой впечатлительностью и малой импульсивностью. Таким образом, эта классическая традиционная схема естественно вытекает из соотношения основных признаков, которыми мы наделяем темперамент, приобретая при этом соответствующее психологическое содержание. Дифференциация как впечатлительности, так и импульсивности по силе, скорости и устойчивости, выше нами намеченная, открывает возможности для дальнейшей дифференциации темпераментов.

Физиологическую основу темперамента составляет нейродинамика мозга, т. е. нейродинамическое соотношение коры и подкорки. Нейродинамика мозга находится во внутреннем взаимодействии с системой гуморальных, эндокринных факторов. Ряд исследователей (Пенде, Белов, отчасти Э. Кречмер и др.) склонны были поставить и темперамент, и даже характер в зависимость прежде всего от этих последних. Не подлежит сомнению, что система желез внутренней секреции включается в число условий, влияющих на темперамент. <...>

Было бы неправильно, однако, изолировать эндокринную систему от нервной и превращать ее в самостоятельную основу темперамента, поскольку самая гуморальная деятельность желез внутренней секреции подчиняется центральной иннервации. Между эндокринной системой и нервной существует внутреннее взаимодействие, в котором ведущая роль принадлежит нервной системе.

Для темперамента существенное значение при этом, несомненно, имеет возбудимость подкорковых центров, с которыми связаны особенности моторики, статики и вегетатики. Тонус подкорковых центров, их динамика оказывают влияние и на тонус коры, и ее готовность к действию. В силу той роли, которую они играют в нейродинамике мозга, подкорковые центры, несомненно, влияют на темперамент. Но опять-таки совершенно неправильно было бы, эмансипируя подкорку от коры, превратить первую в самодовлеющий фактор, в решающую основу темперамента, как это стремятся сделать в современной зарубежной неврологии течения, которые признают решающее значение для темперамента серого вещества желудочка и локализуют «ядро» личности в подкорке, в стволовом аппарате, в субкортикальных ганглиях. Подкорка и кора неразрывно связаны друг с другом. Нельзя поэтому отрывать первую от второй. Решающее значение имеет в конечном счете не динамика подкорки сама по себе, а динамическое соотношение подкорки и коры, как это подчеркивает И. П. Павлов в своем учении о типах нервной системы.

В основу своей классификации типов нервной системы И. П. Павлов положил три основных критерия, а именно *силу*, *уравновешенность* и *лабильность коры*.

Исходя из этих основных признаков, он в результате своих исследований методом условных рефлексов пришел к определению четырех основных типов нервной системы.

1. Сильный, уравновешенный и подвижный — живой тип.
2. Сильный, уравновешенный и инертный — спокойный, медлительный тип.
3. Сильный, неуравновешенный с преобладанием возбуждения над торможением — возбудимый, безудержный тип.
4. Слабый тип.

Деление типов нервной системы на сильный и слабый не ведет к дальнейшему симметричному подразделению слабого типа, так же как и сильного, по остальным двум признакам уравновешенности и подвижности (лабильности), потому что эти различия, дающие существенную дифференциацию в случае сильного типа, при слабом оказываются практически несущественными и не дают реально значимой дифференциации.

Намеченные им типы нервных систем И. П. Павлов связывает с темпераментами, сопоставляя четыре группы нервных систем, к которым он пришел лабораторным путем, с древней, от Гиппократа идущей классификацией темпераментов. Он склонен отожествить свой возбудимый тип с холерическим, меланхолический

с тормозным, две формы центрального типа — спокойную и оживленную — с флегматическим и сангвиническим.

Основным доказательством в пользу той дифференциации типов нервной системы, которые он устанавливает, Павлов считает различные реакции при сильных противодействиях раздражительного и тормозного процессов. <...>

Учение Павлова о типах нервной деятельности имеет существенное значение для понимания физиологической основы темперамента. Правильное его использование предполагает учет того, что тип нервной системы является строго физиологическим понятием, а *темперамент — это понятие психофизиологическое* и выражается он не только в моторике, в характере реакций, их силе, скорости и т. д., но также и в впечатлительности, в эмоциональной возбудимости и т. п.

Психические свойства темперамента, несомненно, теснейшим образом связаны с телесными свойствами организма — как врожденными особенностями строения нервной системы (нейроконституции), так и функциональными особенностями (мышечного, сосудистого) тонуса органической жизнедеятельности. Однако динамические свойства деятельности человека несводимы к динамическим особенностям органической жизнедеятельности; при всем значении врожденных особенностей организма, в частности его нервной системы, для темперамента они лишь исходный момент его развития, не отрывного от развития личности в целом. <...>

Темперамент не свойство нервной системы или нейроконституции как таковой; он *динамический аспект личности, характеризующий динамику ее психической деятельности*[1]. Эта динамическая сторона темперамента взаимосвязана с остальными сторонами жизни личности и опосредована конкретным содержанием ее жизни и деятельности; поэтому динамика деятельности человека и несводима к динамическим особенностям его жизнедеятельности, поскольку та сама обусловлена взаимоотношениями личности с окружающим. Это с очевидностью обнаруживается при анализе любой стороны, любого проявления темперамента.

Так, сколь значительную роль ни играют в впечатлительности человека органические основы чувствительности, свойства периферического рецепторного и центрального аппарата, все же впечатлительность к ним несводима. Впечатления, которые воспринимаются человеком, вызываются обычно не изолированно действующими чувственными раздражителями, а явлениями, предметами, лицами, которые имеют определенное объективное значение и вызывают со стороны человека то или иное к себе отношение, обусловленное его вкусами, привязанностями, убеждениями, характером, мировоззрением. В силу этого сама чувствительность или впечатлительность оказывается опосредованной и избирательной. <...>

Впечатлительность опосредуется и преобразуется потребностями, интересами, вкусами, склонностями и т. д. — всем отношением человека к окружающему и зависит от жизненного пути личности.

Точно так же смена эмоций и настроений, состояний эмоционального подъема или упадка у человека зависит не только от тонуса жизнедеятельности организма. Изменения в тонусе, несомненно, тоже влияют на эмоциональное состояние, но тонус жизнедеятельности опосредован и обусловлен взаимоотношениями

---

[1] Уже здесь в понимании отдельных психических процессов и свойств С. Л. Рубинштейн подходит к трактовке детерминации как опосредованному через внутренние условия внешнему воздействию. Позднее обобщением этой трактовки станет выдвинутый им принцип детерминизма как диалектики внешнего и внутреннего. *(Примеч. сост.)*

личности с окружающим и, значит, всем содержанием ее сознательной жизни. Все сказанное об опосредованности впечатлительности и эмоциональности сознательной жизнью личности еще в большей мере относится к импульсивности, поскольку импульсивность включает и впечатлительность, и эмоциональную возбудимость и определяется их соотношением с мощью и сложностью интеллектуальных процессов, их опосредующих и контролирующих.

Несводимы к органической жизнедеятельности и действия человека, поскольку они представляют собой не просто моторные реакции организма, а акты, которые направлены на определенные предметы и преследуют те или иные цели. Они поэтому опосредованы и обусловлены во всех своих психических свойствах, в том числе и динамических, характеризующих темперамент, отношением человека к окружающему, целями, которые он себе ставит, потребностями, вкусами, склонностями, убеждениями, которые обусловливают эти цели. Поэтому никак нельзя свести динамические особенности действий человека к динамическим особенностям органической его жизнедеятельности, взятой в себе самой; сам тонус его органической жизнедеятельности может быть обусловлен ходом его деятельности и оборотом, который она для него получает. Динамические особенности деятельности неизбежно зависят от конкретных взаимоотношений индивида с его окружением; они будут одними в адекватных для него условиях и другими в неадекватных. Поэтому принципиально неправомерны попытки дать учение о темпераментах, исходя лишь из физиологического анализа нервных механизмов вне соотношения у животных с биологическими условиями их существования, у человека — с исторически развивающимися условиями его общественного бытия и практической деятельности. <...>

Динамическая характеристика психической деятельности не имеет самодовлеющего, формального характера; она зависит от содержания и конкретных условий деятельности, от отношения индивида к тому, что он делает, и к тем условиям, в которых он находится. Темпы моей деятельности будут, очевидно, различными в том случае, когда направление ее вынужденно идет вразрез с моими склонностями, интересами, умениями и способностями, с особенностями моего характера, когда я чувствую себя в чуждом мне окружении, и в том случае, когда я захвачен и увлечен содержанием моей работы и нахожусь в созвучной мне среде. <...>

Живость, переходящая в игривую резвость или развязность, и размеренность, даже медлительность движений, принимающая характер степенности или величавости в мимике, в пантомимике, в осанке, походке, повадке человека, обусловлены многообразнейшими причинами, вплоть до нравов той общественной среды, в которой живет человек, и общественного положения, которое он занимает. Стиль эпохи, образ жизни определенных общественных слоев обусловливает в известной мере и темпы, вообще динамические особенности поведения представителей этой эпохи и соответствующих общественных слоев.

Идущие от эпохи, от общественных условий динамические особенности поведения не снимают, конечно, индивидуальных различий в темпераменте различных людей и не упраздняют значения их органических особенностей. Но, отражаясь в психике, в сознании людей, общественные моменты сами включаются во внутренние индивидуальные их особенности и вступают во внутреннюю взаимосвязь со всеми прочими их индивидуальными особенностями, в том числе органическими и функциональными. В реальном образе жизни конкретного челове-

ка, в динамических особенностях его индивидуального поведения тонус его жизнедеятельности и регуляция указанных особенностей, которая исходит из общественных условий (темпов общественно-производственной жизни, нравов, быта, приличий и т. п.), образуют неразложимое единство иногда противоположных, но всегда взаимосвязанных моментов. Регуляция динамики поведения, исходящая из общественных условий жизни и деятельности человека, может, конечно, иногда затронуть лишь внешнее поведение, не затрагивая еще саму личность, ее темперамент; при этом внутренние особенности темперамента человека могут находиться и в противоречии с динамическими особенностями поведения, которого он внешне придерживается. Но в конечном счете особенности поведения, которого длительно придерживается человек, не могут не наложить раньше или позже своего отпечатка — хотя и не механического, не зеркального, а иногда даже компенсаторно-антагонистического — на внутренний строй личности, на ее темперамент.

Таким образом, во всех своих проявлениях темперамент опосредован и обусловлен реальными условиями и конкретным содержанием жизни человека. Говоря о том, при каких условиях темперамент в игре актера может быть убедительным, Е. Б. Вахтангов писал: «Для этого актеру на репетициях нужно главным образом работать над тем, чтобы все, что его окружает в пьесе, стало его атмосферой, чтобы задачи роли стали его задачами — тогда темперамент заговорит "от сущности". Этот темперамент от сущности — самый ценный, потому что он единственно убедительный и безобманный»[1]. Темперамент «от сущности» единственно убедителен на сцене потому, что таков темперамент в действительности: динамика психических процессов не является чем-то самодовлеющим; она зависит от конкретного содержания личности, от задач, которые человек себе ставит, от его потребностей, интересов, склонностей, характера, от его «сущности», которая раскрывается в многообразии наиболее важных для него взаимоотношений с окружающим. Темперамент — пустая абстракция вне личности, которая формируется, совершая свой жизненный путь.

Будучи динамической характеристикой всех проявлений личности, темперамент в своих качественных свойствах впечатлительности, эмоциональной возбудимости и импульсивности является вместе с тем чувственной основой характера.

Образуя основу свойств характера, свойства темперамента, однако, не предопределяют их. Включаясь в развитие характера, свойства темперамента претерпевают изменения, в силу которых одни и те же исходные свойства могут привести к различным свойствам характера в зависимости от того, чему они субординируются, — от поведения, убеждений, волевых и интеллектуальных качеств человека. Так, на основе импульсивности как свойства темперамента в зависимости от условий воспитания и всего жизненного пути могут выработаться различные волевые качества у человека, который не приучился контролировать свои поступки размышлением над их последствиями, могут легко развиться необдуманность, безудержность, привычка рубить с плеча, действовать под влиянием аффекта; в других случаях на основе той же импульсивности разовьется решительность, способность без лишних промедлений и колебаний идти к поставленной цели. В зависимости от жизненного пути человека, от все-

[1] Неопубликованные высказывания Е. Б. Вахтангова о театре // Советское искусство. 1937. № 25.

го хода его общественно-морального, интеллектуального и эстетического развития впечатлительность как свойство темперамента может в одном случае привести к значительной уязвимости, болезненной ранимости, отсюда к робости и застенчивости; в другом — на основе той же впечатлительности может развиться большая душевная чуткость, отзывчивость и эстетическая восприимчивость; в третьем — чувствительность в смысле сентиментальности. Формирование характера на базе свойств темперамента существенно связано с направленностью личности. <…>

Итак, *темперамент — динамическая характеристика личности* во всех ее действенных проявлениях и *чувственная основа характера*. Преобразуясь в процессе формирования характера, свойства темперамента переходят в черты характера, содержание которого неразрывно связано с *направленностью* личности.

УЧЕНИЕ О ХАРАКТЕРЕ

Говоря о характере (что в переводе с греческого означает «чеканка», «печать»), обычно разумеют те свойства личности, которые накладывают определенный отпечаток на все ее проявления и выражают специфическое для нее отношение к миру и прежде всего к другим людям. Именно в этом смысле мы обычно говорим, что у человека плохой характер или хороший, благородный и т. п. Мы говорим иногда в том же смысле, что такой-то человек бесхарактерный, желая этим сказать, что у него нет такого внутреннего стержня, который определял бы его поведение; его деяния не носят на себе печати их творца. Другими словами, бесхарактерный человек — это человек, лишенный внутренней определенности; каждый поступок, им совершаемый, зависит больше от внешних обстоятельств, чем от него самого. Человек с *характером*, напротив, выделяется прежде всего *определенностью* своего отношения к окружающему, выражающейся в определенности его действий и поступков; о человеке с характером мы знаем, что в таких-то обстоятельствах он так-то поступит. «Этот человек, — говорят часто, — должен был поступить именно так, он не мог поступить иначе — такой уж у него характер». *Характер* обусловливает определенность человека как субъекта деятельности, который, выделяясь из окружающего, конкретным образом относится к нему. Знать характер человека — это знать те существенные для него черты, из которых вытекает, которыми определяется весь образ его действий. Черты характера — это те *существенные* свойства человека, из которых с определенной логикой и внутренней последовательностью вытекает одна линия поведения, одни поступки и которыми исключаются, как не совместимые с ними, им противоречащие другие.

Но всякая определенность — это всегда и неизбежно определенность *по отношению к чему-либо*. Не существует абсолютной определенности в себе безотносительно к чему бы то ни было. И определенность характера — это тоже не определенность вообще, а определенность по отношению к *чему-то*, к конкретной сфере значимых для человека жизненных отношений. Определенность, составляющая сущность характера, может образоваться у человека по отношению к тому, что ему не безразлично. Наличие у человека характера предполагает наличие чего-то значимого для него в мире, в жизни, чего-то, от чего зависят мотивы его поступков, цели его действий, задачи, которые он себе ставит или на

себя принимает. Характер представляет собой внутренние свойства личности, но это не значит, что они в своем генезисе и существе определяются изнутри, системой внутренних органических или внутриличностных отношений. Напротив, эти внутренние свойства личности, составляющие ее характер, выражаясь в отношении к тому, что значимо для человека в мире, через отношение к миру и определяются.

Поэтому первый и решающий вопрос для определения характера каждого человека — это вопрос о том, по отношению к чему, к какой сфере задач, целей и т. д. делает человека определенным его характер. Иной человек представляется в обыденных житейских ситуациях как имеющий сильный характер; он проявляет твердость и настойчивость во всем, что касается бытовых дел и вопросов; но тот же человек обнаруживает сразу же полную неопределенность, бесхребетность, когда дело коснется вопросов иного — принципиального плана. Другой, кажущийся сначала лишенным характера в силу своей податливости в вопросах обыденной жизни, для него не значимых, пока они не затрагивают существенных для него сфер, вдруг раскрывается как сильный характер — твердый, непреклонный, как только перед ним встают существенные, значимые для него вопросы, задачи, цели. И один, и другой обладают формально как будто равно сильными характерами — в смысле определенности, твердости, непреклонности, каждый — в своей сфере жизненных отношений, но у одного из них характер по существу мелочный, а у другого — более или менее значительный. Ведь вопрос в том, в какой мере то, что существенно для данного человека, является также и объективно существенным, в какой мере значимым для индивида является общественно значимое. Этим определяется значительность характера.

Для характера, как и для воли, взятых не формально, а по существу, решающим является взаимоотношение между общественно и личностно значимым для человека.

Каждая историческая эпоха ставит перед человеком определенные задачи и в силу объективной логики вещей требует от него как самого существенного определенности в отношении именно этих задач. На них формируется и на них же испытывается и проверяется характер людей. Большой, значительный характер — это характер, который подразумевает определенность человека по отношению к этим объективно существенным задачам. Большой характер поэтому не просто любые твердость и упорство (такое формальное упорство, безотносительно к содержанию, может быть и упрямством, а не большим характером)[1]; большой характер — это большая определенность в больших делах. Там, где есть эта определенность в существенном, большом, принципиальном, она неизбежно скажется и в малом, выступая иногда в нем с симптоматической показа-

---

[1] В 60—70-х гг. в советской психологии утвердилось представление, согласно которому дифференцируются динамическая и содержательная стороны психических процессов, а различие темперамента и характера идет по линии этой дифференциации: темперамент — динамическая характеристика личности, а характер — содержательная. Под содержательным подразумевается объективный, предметный характер отношений, который обобщается или отражается личностью. Следует отметить, что С. Л. Рубинштейн отнюдь не разделял эту точку зрения: динамические тенденции он выявлял и на самых высоких уровнях личностной организации, например направленность, а на низших уровнях — темпераментном, собственно эмоциональном — сразу связывал динамические тенденции с их предметной отнесенностью, не рассматривая их как формально-динамические. *(Примеч. сост.)*

тельностью. Заключаясь в определенности отношения человека к значимым для него целям, характер человека проявляется в его поведении, в его делах и поступках. Проявляясь в них, он в них же формируется. Он зарождается, закладывается в мотивах его поведения в лабильной, от случая к случаю изменчивой форме, определяемой конкретной ситуацией. Выражающееся в мотивах отношение человека к окружающему, проявляясь в действии, в его делах и поступках, через них закрепляется и, становясь привычным, переходит в относительно устойчивые черты или свойства характера.

Характер человека — и предпосылка, и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях; обусловливая его поведение, он в поведении же и формируется. Смелый человек поступает смело, а благородный человек ведет себя благородно. Объективно благородные или смелые дела могут первично совершаться, вовсе не требуя особой субъективной смелости или благородства; смелость дел или благородство поступков переходит в смелость или благородство человека, закрепляясь в его характере; в свою очередь смелость или благородство характера, закрепившись в нем, обусловливает смелость или благородство поведения.

Эта взаимосвязь характера и поступка опосредована взаимозависимостью свойств характера и мотивов поведения: черты характера не только обусловливают мотивы поведения человека, но и сами обусловлены ими. Мотивы поведения, переходя в действие и закрепляясь в нем, фиксируются в характере. Каждый действенный *мотив* поведения, который приобретает устойчивость, — это в потенции будущая *черта характера в ее генезисе*. В мотивах черты характера выступают впервые еще в виде тенденций; действие переводит их затем в устойчивые свойства. Путь к формированию характера лежит поэтому через формирование надлежащих мотивов поведения и организацию направленных на их закрепление поступков.

Как общее правило, характер определяется не каждым единичным, более или менее случайным поступком, а всем образом жизни человека. Лишь исключительные по своему значению поступки человека — те, которые определяют узловые моменты в его биографии, поворотные этапы в его жизненном пути, накладывают определенный отпечаток и на его характер; вообще же в характере человека отображается его образ жизни в целом; отражая образ жизни человека, характер в свою очередь отражается в нем. *Образ жизни* включает определенный *образ действий* в единстве и взаимопроникновении с объективными условиями, в которых он осуществляется. Образ же действий человека, который всегда исходит из тех или иных побуждений, включает определенный *образ мыслей, чувств, побуждений* действующего субъекта в единстве и взаимопроникновении с объективным течением и результатами его действий. Поэтому, по мере того как формируется определенный образ жизни человека, формируется и сам человек; по мере того как в ходе действий человека выделяется и закрепляется характерный для него, более или менее устойчивый образ действий, в нем самом выделяется и закрепляется более или менее устойчивый строй его свойств[1]. Он формируется *в зависимости* от объективных *общественных условий* и конкретных *жизненных*

---

[1] С. Л. Рубинштейн рассматривает здесь происхождение характера как обобщение поступка, его мотивов и условий его осуществления; в соответствии с этим в более поздних работах он рассмотрел механизм образования способности как обобщение психических процессов, свойств, благодаря

обстоятельств, в которых проходит жизненный путь человека, *на основе его природных свойств* — прежде всего темперамента — *в результате его деяний и поступков*.

К характеру в собственном смысле слова относятся, однако, не все относительно устойчивые свойства личности, которые выделяются и закрепляются в человеке, по мере того как складывается его образ жизни, а только те черты и побуждения, которые обусловливают по преимуществу его действия. К характеру непосредственно не относятся физическая ловкость, вообще свойства, обусловливающие умения человека; в него включаются только те свойства, которые выражают *направленность* личности. <...>

В характере заключена внутренняя логика, взаимосвязь определяющих его свойств и установок, известная необходимость и последовательность. К характеру относятся лишь те проявления направленности, которые выражают устойчивые свойства личности и вытекающие из них устойчивые личностные, а не только случайные ситуационные установки. Относительно устойчивые свойства личности, которые определяют ее качественное своеобразие и выражают ее направленность, составляют ее характер. <...>

Поскольку в характере сосредоточены стержневые особенности личности, все индивидуальные отличия в нем приобретают особенную значимость и выраженность. Поэтому вопрос о характере нередко ошибочно сводился к одному лишь вопросу о межиндивидуальных различиях или индивидуальных особенностях личности[1]. Между тем вопрос о характере — это прежде всего вопрос об общем

этому процессу способность формируется как типичное для данной личности и одновременно отличающееся от способностей других людей образование. В известной мере в «Основах...» намечается и понимание чувств как обобщения преобладающих у данной личности эмоций, связанных со способом ее соотнесения с жизнью. Иными словами, С. Л. Рубинштейн на разных этапах своего творчества разрабатывает единую методологию теоретического объяснения ряда личностных образований. *(Примеч. сост.)*

[1] Известно, что в советской психологии нет единой точки зрения на соотношение личности и индивидуальности, личности и индивидуального в ней. Если, например, В. С. Мерлин максимально сближал понятия личности и индивидуальности, рассматривая личность как интегральную индивидуальность, то Б. Г. Ананьев считал индивидуальность высшим уровнем развития личности. Основная теоретическая проблема здесь состоит в том, насколько существенны индивидуальные различия, во-первых, и на каких уровнях личностной структуры они проявляются, во-вторых. Позиция С. Л. Рубинштейна по данному вопросу такова: он считает невозможным сводить индивидуальное только к индивидуальным особенностям, проявляющимся, как известно, преимущественно на природном, темпераментном уровне. Подчеркивание в личности роли внутренних условий — их избирательности, специфичности, активности — по отношению к внешним есть принципиальное введение принципа индивидуализации в самую сущность определения личности. Одновременно индивидуализация, т. е. особенное в личности, формируется в процессе взаимодействия с внешними условиями — в индивидуальной истории личности. «С этим сочетается индивидуальная история развития личности, обусловленная соотношением специфических для нее внешних и внутренних условий. В силу этого одни и те же внешние условия (например, условия жизни и воспитания для детей в одной семье) по существу, по своему жизненному смыслу для индивида оказываются различными. В этой индивидуальной истории складываются индивидуальные свойства или особенности личности. Таким образом, свойства личности не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее. *Индивидуальные свойства личности* — это не одно и то же, что *личностные свойства индивида*, т. е. свойства, характеризующие его как личность» (*С. Л. Рубинштейн.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 119). Таким образом, С. Л. Рубинштейн определяет индивидуализацию не только как принцип, относящийся к низшим, природным уровням организации личности, не

строении личности. Характер — это единство личности, опосредующее все ее поведение.

Определяя господствующие побуждения, характер может выразиться как в целях, которые человек себе ставит, так и в средствах или способах, которыми он их осуществляет, как в том, *что* он делает, так и в том, *как* он это делает, т. е. характер может выразиться как в содержании, так и в форме поведения. Последняя представляется часто особенно существенной для характера; это отчасти так и есть, поскольку форма является обобщенным выражением содержания. При этом так же как не все свойства человека относятся к его характеру, а только те, которые выражаются в его направленности, так и не все способы поведения показательны для характера. <...> Для него показательны только те способы, которые обнаруживают избирательную направленность личности: с чем человек считается, как он что расценивает, чем он готов поступиться для достижения данной цели и из-за чего он готов скорее отказаться, чем идти к ее достижению неприемлемым способом. Другими словами, в способе поведения, в котором проявляется характер, выражается иерархия между различными возможными целями, которая устанавливается для данного человека в силу его характера; он — обобщенное выражение избирательной направленности личности. Форма, или способ поведения, так понимаемая, действительно является наиболее существенным или показательным выражением характера. В этом смысле можно сказать, что характер определяет способ поведения; но менее всего возможно отсюда заключить, что к характеру относится только форма, а не содержание поведения.

Господствующая направленность человека, в которой проявляется его характер, означает активное избирательное отношение человека к окружающему. В идеологическом плане она выражается в мировоззрении; в психологическом — в потребностях, интересах, склонностях, во вкусах, т. е. избирательном отношении к вещам, привязанностях, т. е. избирательном отношении к людям. Поскольку они служат побуждениями к действиям и поступкам человека, а в этих последних характер не только проявляется, но и формируется, они участвуют в образовании характера. Вместе с тем характер, по мере того как он складывается, обусловливает, какие из всех возможных побуждений определяют поведение данного человека.

Характер теснейшим образом связан и с мировоззрением. Характерное для человека поведение, в котором характер и формируется, и проявляется, будучи его практическим отношением к другим людям, неизбежно заключает в себе идеологическое содержание, хотя и не всегда адекватно осознанное и не обязательно теоретически оформленное. <...> Поскольку то или иное мировоззрение, переходя в убеждения человека, в его моральные представления и идеалы, регулирует его поведение, оно, отражаясь в его сознании и реализуясь в его поведении, существенно участвует в формировании его характера. Единство тех целей, которые

только как несущественные различия между людьми, но как проявляющуюся и на высших уровнях ее структуры особенность личности, которая в каждом человеке находится в разном соотношении с общим и типическим. Личность оказывается индивидуальностью в тем большей мере, чем сильнее она способна не только по-своему понять, преломить и т. д. типичное, но общественным образом выразить свою индивидуальность, реализовав ее в своих поступках, действиях, жизни. *(Примеч. сост.)*

оно перед человеком ставит, существенно обусловливает цельность характера. Систематически побуждая человека поступать определенным образом, мировоззрение, мораль как бы оседают и закрепляются в его характере в виде привычек — привычных способов нравственного поведения. Превращаясь в привычки, они становятся «второй натурой» человека. Можно в этом смысле сказать, что *характер* человека — это в известной мере его не всегда осознанное и теоретически оформленное *мировоззрение, ставшее натурой* человека.

Этим устанавливается связь, но, конечно, не происходит отожествления мировоззрения и характера: мировоззрение — идеологическое образование, характер — психологическое; они, конечно, не покрывают друг друга. Требования, исходящие от принятого им мировоззрения, сплошь и рядом побуждают человека поступать вопреки склонности, своему характеру. Сознательно подчиняясь требованиям, исходящим от мировоззрения, человек часто вносит коррективы в свое поведение и в конце концов переделывает свой характер. Вместе с тем характер первично не проистекает из теоретически оформленного мировоззрения, а формируется в практической деятельности человека, в делах и поступках, которые он совершает. Он проистекает первично из образа жизни человека, и лишь вторично на нем сказывается образ мыслей. Так что, как ни важна связь характера с мировоззрением, она носит вторичный, производный характер; нельзя в основном выводить характер из мировоззрения, и тем более нельзя выводить мировоззрение людей из их характера.

Соотношение между идейными, мировоззренческими установками и действенными установками человека в конкретных жизненных ситуациях существенно определяет общий облик человека, его характер. Люди в этом отношении заметно различаются по степени цельности, последовательности, стойкости. На одном полюсе — люди, у которых слово не расходится с делом и сознание является почти зеркальным отражением практики, а практика — верным и последовательным отражением их мировоззренческих установок; на другом — люди, у которых поведение скорее маскировка, чем отражение их подлинных внутренних установок.

Потребности, интересы, склонности, вкусы, всевозможные тенденции и установки, а также личные взгляды и убеждения человека — это психологические формы выражения направленности, в которой проявляется характер; содержанием же ее является практическое отношение человека к другим людям и через них к самому себе, к своему труду и к вещам предметного мира. Ведущим и определяющим моментом в формировании характера являются взаимоотношения человека с другими людьми.

Поскольку характер выражается прежде всего в отношении к другим людям, в общественном по существу отношении к миру, он проявляется и формируется преимущественно в поступках. Смотря по тому, формируется ли характер в замкнутой скорлупе личного благополучия или, напротив, в общем коллективном труде и борьбе, основные свойства человеческого характера развиваются совершенно по-разному.

Взаимоотношения человека с другими людьми определяют и его отношение к своей деятельности — способность к подвигу, к напряженному героическому труду, творческое беспокойство или, напротив, успокоенность, и его отношение к самому себе — уверенность в своих силах, скромность или преувеличенное самомнение, самолюбие, неуверенность в своих силах и т. д. Ведущая и определяющая роль взаимоотношений с другими людьми в образовании характера подтверждается на каждом шагу; она отражается также в типах и характерах, созданных большими художниками.

В многообразных, тонких, богатых всевозможными оттенками людских отношениях, составляющих основную ткань человеческой жизни, складывается и проявляется величайшее многообразие самых основных для облика личности характерологических черт. Таковы заботливость о человеке, чуткость, справедливость, благородство, доброта, мягкость, нежность, доверчивость и множество других аналогичных и им противоположных свойств. При этом единство характера не исключает того, что в различных ситуациях у одного и того же человека проявляются различные и даже противоположные черты. Человек может быть одновременно очень нежным и очень требовательным, мягким вплоть до нежности и одновременно твердым до непреклонности. И единство его характера может не только сохраняться, несмотря на это, но именно в этом и проявляться.

Эти различия, противоположности и даже противоречия необходимо вытекают из сознательного отношения к другим людям, требующего дифференциации в зависимости от изменяющихся конкретных условий. Человек, мягкий при всех условиях и ни в чем не проявляющий твердости, — это уже не мягкий, а бесхарактерный человек. А человек доверчивый, который не только не страдает подозрительностью, но ни при каких условиях не способен к бдительности, — это уже не доверчивый, а наивный или глупый человек.

По отношению человека к другим людям различают характеры замкнутые и общительные. Но эта первая дифференциация, основывающаяся на количественном признаке объема общения. За ней может скрываться самое различное содержание. Замкнутость в себе, ограниченность контакта с другими людьми может основываться в одном случае на безразличии к людям, на равнодушии холодной и опустошенной натуры, которой другие люди не нужны, потому что ей нечего им дать (герои Дж. Байрона), а в другом — на большой и сосредоточенной внутренней жизни, которая в иных условиях не находит себе путей для приобщения к ней других людей и для своего приобщения к ним (биография Б. Спинозы может служить тому наглядной иллюстрацией). Точно так же и общительность может быть различной: у одних — широкая и поверхностная, с легко завязывающимися и неглубокими связями, у других — более узкая и более глубокая, сугубо избирательная. Общительность людей, которые в равной мере являются приятелями каждого встречного, без всякого различия, свидетельствует иногда лишь о легкости и подвижности и о таком же по существу безразличии к людям, как и необщительность других людей. Решающее значение имеет в конце концов внутреннее отношение человека к человеку.

Всякое действительно не безразличное отношение к другим людям избирательно. Существенно, на чем основывается эта избирательность — на личных ли пристрастиях или на объективных основаниях. Наличие общего дела, общих интересов, общей идеологии создает базу для общительности, одновременно и очень широкой, и сугубо избирательной. Тип общительности, имеющий широкую общественную основу, мы и называем товарищеским. Это товарищеское отношение к другим людям не исключает других, более узкоизбирательных, более тесно личностных и вместе с тем идейных отношений, к более тесному кругу лиц или отдельному человеку.

В характерологическом отношении существен, таким образом, не столько количественный признак широты общения, сколько качественные моменты: на какой основе и как устанавливает человек контакт с другими людьми, как отно-

сится он к людям различного общественного положения — к высшим и низшим, к старшим и младшим, к лицам другого пола и т. п. <...>

Лишь в процессе общения и влияния на других людей формируется действенная сила характера, столь существенная в общественной жизни способность организовывать людей на совместную работу и борьбу; лишь в процессе общения, подвергаясь воздействиям со стороны других людей, формируется в человеке твердость характера, необходимая, чтобы противостоять внушениям, не поддаваться шатаниям и неуклонно идти к поставленной цели. «В тиши зреет интеллект, в бурях жизни формируется характер», — говорил И.-В. Гёте.

При длительном общении взаимное воздействие людей друг на друга накладывает часто значительный отпечаток на их характеры, причем в одних случаях происходит как бы обмен характерологическиими свойствами и взаимное уподобление: в результате длительной совместной жизни люди иногда приобретают общие черты, становясь в некоторых отношениях похожими друг на друга. В других случаях эта взаимообусловленность характеров выражается в выработке или усилении у людей, живущих в длительном повседневном общении, характерологических черт, которые соответствуют друг другу в силу своей противоположности: так, отец-деспот с властным и нетерпимым характером, подавляя волю своих близких, порождает дряблость, податливость, иногда прибитость и обезличенность у членов своей семьи, живущих в повседневном контакте с ним.

Существенной для становления характера формой общения является воспитание. В своей сознательной организованности и целенаправленности воспитание — общение воспитателя с воспитываемым — располагает рядом важнейших средств воздействия: соответствующей организацией поведения, сообщением знаний, формирующих мировоззрение, личным примером. <...>

Общение создает предпосылки и для самостоятельной работы человека над своим характером. В процессе общения, воздействуя на людей и подвергаясь воздействию с их стороны, человек познает других и испытывает на практике значение различных характерологических черт. Это познание других людей приводит к самопознанию, практической оценке характерологических свойств других людей, регулируемой моральными представлениями, — к самооценке и самокритике. А самопознание, сравнительная самооценка и самокритика служат предпосылкой и стимулом для сознательной работы человека над своим характером.

С отношением человека к человеку неразрывно связано тоже по существу своему общественное отношение к вещам — продуктам общественной практики — и собственному делу. В отношении к ним складывается и проявляется вторая важная группа характерологических черт. Таковы, например, щедрость или скупость, добросовестность, инициативность, мужество в отстаивании своего дела, смелость, храбрость, настойчивость и т. д.

Характер каждого человека включает черты, определяющие как его отношение к другим людям, так и его отношение к вещам — продуктам общественного труда — и к делу, которое он сам выполняет. Они взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Характерологически очень существенным является и то, какой из этих планов доминирует. Доминирование одного из этих друг друга опосредующих отношений выражает существенную черту характера и накладывает глубокий отпечаток на облик человека. <...>

Примером субъективно-личностного типа может служить, например, ряд женских образов Л. Толстого — Кити, Анна Каренина и прежде всего Наташа Ростова — женщина, для кото-

рой все в жизни преломляется и оценивается через отношения к любимому человеку, все определяется этим отношением, а не отвлеченными объективными соображениями определенного дела.

Опосредованно, через отношения к другим людям устанавливается у человека и отношение его к самому себе. С отношением к самому себе связана третья группа характерологических свойств личности. Таковы самообладание, чувство собственного достоинства, скромность, правильная или неправильная — преувеличенная или приуменьшенная — самооценка, уверенность в себе или мнительность, самолюбие, самомнение, гордость, обидчивость, тщеславие и т. д. Неправильно было бы, как это подсказывает лицемерная мораль, отразившаяся на специфически отрицательном оттенке большинства слов, выражающих отношение к самому себе, — «самоуверенность», «самолюбие», «самомнение» и т. д., считать всякое положительное отношение к самому себе отрицательной характерологической чертой. Достойное и уважительное отношение к самому себе является не отрицательной, а положительной чертой — в меру того, как сам человек является представителем достойного дела, носителем ценных идей.

Каждая характерологическая черта в какой-то мере и каким-то образом выражает специфическое соотношение между отношением человека к окружающему миру и к самому себе. Это можно сказать и о таких, например, свойствах, как смелость, храбрость, мужество.

Существенное значение с этой точки зрения приобретает различие характеров узких, устойчивость которых зиждется на самоограничении, на сужении сферы своих интересов, притязаний, деятельности, и широких натур, которым «ничто человеческое не чуждо», экспансивных людей, умеющих всегда с какой-то большой душевной щедростью отдавать себя так, что при этом они не теряют, а обогащаются, приобщаясь ко все новому духовному содержанию.

Не следует, однако, внешне противопоставлять друг другу два формальных принципа — самоограниченность узких натур и экспансивность натур широких. В каждом конкретном человеке во внутренне противоречивом единстве живут и действуют обе эти тенденции. Не существует такого самоограничившегося человека, который в какой-то мере не жил бы и не обогащался бы от своей собственной щедрости, который не приобретал бы, отдаваясь, который не находил бы себя через другого. И нет такой широкой натуры, такого щедрого человека, который не испытывал бы необходимости в самоограничении: если бы он все отдавал всем, он бы никому ничего не дал. Существенно, в какой мере благородство щедрости и мудрость самоограничения сочетаются в человеке. Избирательность, в которой они сочетаются, определяет лицо личности. Для того чтобы быть характером, нужно уметь не только принимать, но и отвергать.

Все стороны характера, в их единстве и взаимопроникновении, как в фокусе, проявляются в отношении человека к труду.

В отношении к труду заключено в неразрывном единстве отношение к продуктам этого труда, к другим людям, с которыми человек связан через труд, и отношение к самому себе, особенно в нашей стране, где оценка человека и его самооценка основываются прежде всего на его труде, на его отношении к труду[1].

---

[1] В советской психологической литературе о роли отношений к различным сторонам становления характера (как в норме, так и в патологии) писал В. Н. Мясищев. Он определяет характер как индивидуально-своеобразный способ отношений. Делая понятие характера и личности централь-

В труде же реально устанавливается отношение между характером человека и его одаренностью, между его склонностями и способностями.

То, как человек умеет использовать, реализовать свои способности, существенно зависит от его характера. Нередки, как известно, случаи, когда люди, казалось бы, со значительными способностями ничего не достигают, ничего ценного не дают именно в силу своих характерологических особенностей. (Рудин, Бельтов и другие образы «лишних людей» могут служить тому литературной иллюстрацией. «Гениальность в нем, пожалуй, и есть, но натуры никакой», — говорит о Рудине Тургенев устами одного из действующих лиц романа.) Реальные достижения человека зависят не от одних абстрактно взятых способностей, а от специфического сочетания его способностей и характерологических свойств.

Характер связан со всеми сторонами психики; особенно тесна связь его с волей, являющейся как бы хребтом характера. Особенности волевой сферы, переходя в свойства личности, образуют существеннейшие черты характера. Выражения «человек с сильной волей» и «человек с характером» звучат обычно как синонимы.

Однако, как ни тесна связь воли и характера, они все же не тожественны. Воля непосредственно связана по преимуществу с силой характера, его твердостью, решительностью, настойчивостью. Но характер не исчерпывается своей силой; он имеет содержание, которое направляет эту силу. Характер включает те свойства и действенные установки личности, которые определяют, как в различных условиях будет функционировать воля.

В волевых поступках характер, с одной стороны, складывается и, с другой, проявляется. Идейное содержание и направленность волевых поступков, особенно в очень значимых для личности ситуациях, переходят в характер человека, в его действенные установки, закрепляясь в нем в качестве относительно устойчивых его свойств; эти свойства в свою очередь обусловливают поведение человека, его волевые поступки; решительные, смелые и т. п. действия и поступки человека обусловлены волевыми качествами личности, ее характера (ее уверенностью в себе, самообладанием, решительностью, настойчивостью и т. п.).

В характер, вопреки распространенному мнению, могут включаться не только волевые и эмоциональные, но и интеллектуальные особенности, поскольку они становятся свойствами личности, выражающимися в качественном своеобразии ее отношения к окружающему. Так, легкомыслие, благоразумие, рассудительность, будучи интеллектуальными качествами, являются или могут быть характерологическими чертами. При этом, превращаясь в свойства характера, интеллектуальные качества начинают определять не один лишь интеллект как таковой, а личность в целом.

Поскольку характер включает свойства, выражающиеся в качественно своеобразном отношении человека к другим людям и опосредованном через него отношении к предметному миру и к самому себе, он, очевидно, выражает общественную сущность человека. Характер человека поэтому исторически обусловлен. Каждая историческая эпоха создает свои характеры. <...> Положение

ным для всей системы психологии, В. Н. Мясищев и его сотрудники в своих работах стремятся показать, что в основе «функциональных проявлений личности (памяти, внимания и т. д.) лежат различия в направленности (прежде всего объективной или субъективной) и различия видов отношений, под которыми имеются в виду оценки, интересы, потребности и т. д.».

«мне дела нет до другого» выражало основную черту, определявшую весь психологический облик мелких буржуа, заботящихся только о себе и мало интересующихся другими людьми. Отсюда с железной необходимостью вытекала ограниченность, косность, безразличие к своему труду, его общественной значимости, пользе и т. д. В рассказах А. П. Чехова запечатлена целая галерея таких мелких тусклых людей. В творчестве Ф. М. Достоевского психология личности, отъединенной от общества, замкнутой в своей скорлупе, раскрыта в заостренно трагическом плане. «Свету ли провалиться, или вот мне чаю не пить? Я скажу, что свету провалиться, а чтоб мне чай всегда пить»[1]. И из этой исходной позиции по отношению к другим людям с внутренней логикой вытекает ряд производных характерологических черт: объективно не оправданное, преувеличенно высокое мнение о себе; внутренняя опустошенность и болезненные поиски смысла жизни; утрата опорных точек вовне из-за разрыва действенных внутренних связей с другими людьми и бесконечные сомнения, шатания и терзания; отсутствие обязательств, в силу чего как будто «все позволено», и вместе с тем отсутствие каких бы то ни было больших притягательных целей, подлинных внутренних стимулов и здоровой решимости.

Совсем иные черты характера становятся типичными для людей, которые воспитываются в коллективном труде и общей борьбе в условиях социалистического общества. <...>

В характере каждого человека есть черты и черточки, которые отражают своеобразие его индивидуального жизненного пути, его личного образа жизни. Но в нем же в той или иной мере по большей части представлены — в своеобразном индивидуальном преломлении — и черты, отражающие общие для людей данной эпохи особенности. В характерах эпохи получают свое типизированное идеальное выражение те общие многим людям, хотя и по-разному в них представленные, черты, которые связаны со временем, в котором люди живут. Подлинное понимание типического в различных характерах как реально общего, общего в единичном, типичного в индивидуальном возможно только на этой основе. <...> Однако в своей конкретной реальности характер человека обусловлен не только типичными чертами образа жизни людей данной эпохи, но и конкретными, жизненными обстоятельствами, в которых совершается его жизненный путь, и его собственной деятельностью, изменяющей эти обстоятельства. Общие, типические и индивидуальные черты в характере человека всегда представлены в единстве и взаимопроникновении, так что общее, типическое выступает в индивидуально-своеобразном преломлении; поэтому существенное свое выражение характер человека часто получает как раз в присущем ему индивидуально-своеобразном поведении, в типических и потому особенно показательных ситуациях. <...>

Не всякая ситуация дает ключ к пониманию характера. Для того чтобы выявить подлинный характер человека, важно найти те специфические ситуации, в которых наиболее полно и адекватно выявляется данный характер. Искусство композиции у художника при выявлении характера в том и заключается, чтобы найти такие исходные ситуации, которые выявили бы стержневые, определяющие свойства личности. Действующее лицо в художественном произведении представляется реальным, живым, когда, познакомившись с ним в таких

---

[1] *Достоевский Ф. М.* Записки из подполья // Полн. собр. соч.: В 30 т. М., 1973. Т. 5. С. 174.

исходных ситуациях, мы можем предсказать, как оно поступит или оно должно поступить в дальнейшем ходе действия. Это возможно в силу внутренней необходимости и последовательности, своего рода внутренней логики, которая раскрывается в характере, если найти стержневые, определяющие его черты.

Развитие характера у детей свидетельствует прежде всего о несостоятельности той точки зрения, которая считает характер врожденным и неизменным. Нельзя отрицать значение природных особенностей организма в процессе развития характера, но характер человека не является однозначной функцией организма, его конституции. <...> Характер формируется в процессе развития личности как субъекта, активно включающегося в многообразную совокупность общественных отношений. Проявляясь в поведении, в поступках человека, характер в них же и формируется.

Не подлежит сомнению, что можно уже очень рано констатировать у детей более или менее ярко выраженные индивидуальные особенности поведения. Но, во-первых, эти индивидуальные особенности касаются сначала по преимуществу элементарных динамических особенностей, относящихся скорее к темпераменту, чем собственно к характеру, и, во-вторых, проявление этих индивидуальных особенностей в относительно очень раннем возрасте не исключает того, что они являются не просто врожденными задатками, а и результатом — пусть кратковременного — развития. Поэтому в ходе дальнейшего развития они неоднократно изменяются. Они представляют собой не законченные, фиксированные образования, а еще более или менее лабильные схемы свойственных данному индивиду форм поведения, которые в своей неопределенности таят различные возможности. Наблюдения, которые имеются у каждого человека над людьми, находящимися длительное время в поле его зрения, могут на каждом шагу обнаружить случаи очень серьезной, иногда коренной перестройки как будто уже наметившегося характера. Характер формируется в жизни, и в течение жизни он изменяется. Но то, каким он становится с течением времени, обусловлено, конечно, и тем, каким он был раньше. При всех преобразованиях и изменениях, которые претерпевает характер в ходе развития, обычно все же сохраняется известное единство в основных, наиболее общих его чертах, за исключением случаев, когда особые жизненные обстоятельства вызывают резкую ломку характера. Наряду с этими бывают случаи удивительного единства характерологического облика на протяжении всей жизни, в ходе которой происходит главным образом как бы разработка того общего абриса и «замысла», который наметился в очень ранние годы.

В процессе развития характера годы раннего детства играют существенную роль. Именно в эти годы закладываются основы характера, и потому необходимо уделять влиянию, которое воспитание в эти ранние годы оказывает на формирование характера ребенка, большее внимание, чем это обычно делается. Однако в корне ошибочна точка зрения тех психологов, которые (как З. Фрейд и А. Адлер) считают, что в раннем детстве характер человека будто бы окончательно фиксируется. Это ошибочная точка зрения на развитие характера, которая, не утверждая его врожденности, практически приходит к такому же почти ограничению возможностей воспитательного воздействия на формирование характера, как и теория врожденности характера. Она связана с неправильным в корне пониманием роли сознания в формировании характера. Признание роли сознания, моментов идейного порядка и роли мировоззрения или идеологии в форми-

ровании характера с необходимостью приводит в генетическом плане к признанию роли не только младших, но и старших возрастов как периода сознательной, организованной работы над характером. <...>

Вместе с тем очевидно, что человек сам участвует в выработке своего характера, поскольку характер складывается в зависимости от мировоззрения, от убеждений и привычек нравственного поведения, которые он у себя вырабатывает, от дел и поступков, которые он совершает, — в зависимости от всей его сознательной деятельности, в которой характер, как сказано, не только проявляется, но и формируется. Характер человека, конечно, обусловлен объективными обстоятельствами его жизненного пути, но сами эти обстоятельства создаются и изменяются в результате его поступков, так что поступки человека и жизненные обстоятельства, их обусловливающие, постоянно переходят друг в друга. Поэтому нет ничего нелепее и фальшивее, как ссылка в оправдание дурных поступков человека на то, что таков уж у него характер, как если бы характер был чем-то изначально данным и фатально предопределенным. Человек сам участвует в выработке своего характера и сам несет за него ответственность.

Характер человека — это закрепленная в индивиде система генерализованных обобщенных побуждений[1]. Обычно, рассматривая отношение мотивов и характера, подчеркивают зависимость побуждений, мотивов человека от его характера: поведение человека, мол, исходит из таких-то побуждений (благородных, корыстных, честолюбивых) потому, что таков его характер. На самом деле таким выступает отношение характера и мотивов, лишь будучи взято статически. Ограничиться подобным рассмотрением характера и его отношения к мотивам, — значит, закрыть себе путь к раскрытию его генезиса. Для того чтобы открыть путь к пониманию становления характера, нужно обернуть это отношение характера и побуждений или мотивов, обратившись к побуждениям и мотивам не столько личностным, сколько ситуационным, определяемым не столько внутренней логикой характера, сколько стечением внешних обстоятельств. И несмелый человек может совершить сколько смелый поступок, если на это его толкают обстоятельства. Лишь обращаясь к таким мотивам, источником которых непосредственно выступают внешние обстоятельства, можно порвать порочный круг, в который попадаешь, замыкаясь во внутренних взаимоотношениях характерологических черт, свойств личности и ими обусловленных мотивов. Узловой вопрос — это вопрос о том, как мотивы (побуждения), отражающие не столько личность, сколько обстоятельства, в которых она оказалась по ходу жизни, превращаются в то устойчивое, что характеризует данную личность. Именно к этому вопросу сводится в конечном счете вопрос о становлении и развитии характера в ходе жизни. Побуждения, порождаемые обстоятельствами жизни, — это и есть тот «строительный материал», из которого складывается характер. Побуждение, мотив — это свойство характера в его генезисе. Для того чтобы мотив (побуждение) стал свойством личности, «стереотипизированным» в ней, он должен генерализоваться по отношению к ситуации, в которой он первоначально появился, распространившись на все ситуации, однородные с первой, в существенных по отношению к личности чертах. Свойство характера — это в конечном счете и есть тенденция, побуждение, мотив, закономерно появляющийся у данного человека при однородных условиях.

Это понимание характера, связывающее его с побуждениями, как будто приходит в противоречие с житейскими наблюдениями, говорящими о том, что иногда у людей большого дыхания, живущих высокими благороднейшими побуждениями, бывает нелегкий характер, делающий их в повседневном общении не очень приятными компаньонами, а с другой сторо-

---

[1] Приводимый здесь фрагмент из более поздней работы С. Л. Рубинштейна — «Принципы и пути развития психологии» (М., 1959. С. 134—136), как нам кажется, не только раскрывает дальнейшую эволюцию его взглядов, но и удачно завершает раздел о характере. *(Примеч. сост.)*

ны, нередко можно встретить человека, о котором все окружающие говорят: «Какой у него хороший, легкий характер!», а у человека этого вы не найдете ни высоких целей, ни поистине больших душевных побуждений. Объяснения этому надо искать не только в том, что у людей первого и второго рода центр душевного внимания обращен на разное, но и в следующем обстоятельстве: подобно тому как в способности инкорпорируются общественно выработанные операции или способы действия, в характер как бы инкрустируются общественно выработанные способы поведения, отвечающие требованиям, предъявляемым обществом к своим членам. Эти способы поведения, не выражающие непосредственно соответствующих личных побуждений человека, осваиваются им в силу побуждений или соображений другого порядка. Между способами поведения и побуждениями человека, являющимися результатами его поведения, нет поэтому непосредственного совпадения или соответствия. В результате и получается или может получиться расхождение между побуждениями человека, являющимися результатами его поведения, и освоенными им по привходящим соображениям побуждениями, готовыми способами поведения. Характер человека состоит, таким образом, из сплава побуждений и не непосредственно ими порожденных способов поведения, усвоенных человеком. Основу характера образуют не сами способы поведения, а регулирующие соответствующие способы поведения генерализованные побуждения, которые в силу своей генерализованности могут абстрагироваться от отдельных частных ситуаций и закрепляться в человеке, в личности. Над побуждениями надстраиваются, тоже входя в характер, освоенные человеком шаблоны поведения. Тот, кто за ними не видит их основы и судит о людях только по их «манерам», поверхностно судит о них.

Исследование характера и его формирования, до сих пор мало продвинутое, должно было бы сосредоточиться в первую очередь на этой проблеме — проблеме перехода ситуационно, стечением обстоятельств порожденных мотивов (побуждений) в устойчивые личностные побуждения. Этим в педагогическом плане определяется и основная линия воспитательной работы по формированию характера. Исходное здесь — отбор и прививка надлежащих мотивов путем их генерализации и стереотипизации, перехода в привычки.

Истоки характера человека и ключ к его формированию — в побуждениях и мотивах его деятельности. Ситуационно обусловленный мотив или побуждение к тому или иному поступку — это и есть личностная черта характера в его генезисе. Поэтому пытаться строить характерологию как отдельную дисциплину, обособленную от психологии, — значит, стать на ложный путь.

Глава XX

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ

САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Психология, которая является чем-то большим, чем поприщем для досужих упражнений ученых книжных червей, психология, которая стоит того, чтобы человек отдал ей свою жизнь и силы, не может ограничиться абстрактным изучением отдельных функций; она должна, проходя через изучение функций, процессов и т. д., в конечном счете приводить к действительному познанию реальной жизни, живых людей.

Подлинный смысл пройденного нами пути в том и заключается, что он был не чем иным, как последовательно, шаг за шагом прокладываемым путем нашего познавательного проникновения в психическую жизнь личности. Психофизиологические функции включались в многообразные психические процессы. Подвергшиеся сначала аналитическому изучению психические процессы, будучи в действительности сторонами, моментами конкретной деятельности, в которой они реально формируются и проявляются, включались в эту последнюю; в соответствии с этим изучение психических процессов перешло в изучение деятельности — в том конкретном соотношении, которое определяется условиями ее реального осуществления. Изучение же психологии деятельности, всегда реально исходящее от личности как субъекта этой деятельности, было, по существу, изучением психологии *личности* в ее *деятельности* — ее мотивов (побуждений), целей, задач. Поэтому изучение психологии деятельности естественно и закономерно переходит в изучение свойств личности — ее установок, способностей, черт характера, проявляющихся и формирующихся в деятельности. Таким образом, все многообразие психических явлений — функций, процессов, психических свойств деятельности — входит в личность и смыкается в ее единстве.

Именно потому, что всякая деятельность исходит от личности как ее субъекта и, таким образом, на каждом данном этапе личность является исходным, начальным, психология личности в целом может быть лишь итогом, завершением всего пройденного психологическим познанием пути, охватывая все многообразие психических проявлений, последовательно вскрытых в ней психологическим познанием в их целостности и единстве. Поэтому при всякой попытке начать построение психологии с учения о личности из него неизбежно выпадает всякое конкретное психологическое содержание; личность выступает в психо-

логическом плане как пустая абстракция. За невозможностью раскрыть вначале ее психическое содержание оно подменяется биологической характеристикой организма, метафизическими рассуждениями о субъекте, духе и т. п. или социальным анализом личности, общественная природа которой при этом психологизируется.

Как ни велико значение проблемы личности в психологии, личность в целом никак не может быть включена в эту науку. Такая психологизация личности неправомерна. Личность не тожественна ни с сознанием, ни с самосознанием. Анализируя ошибки гегелевской «Феноменологии духа», К. Маркс в числе основных отмечает, что для Гегеля субъект есть всегда сознание или самосознание. Конечно, не метафизика немецкого идеализма — И. Канта, И. Фихте и Г. Гегеля — должна лечь в основу нашей психологии. Личность, субъект — это не «чистое сознание» (Канта и кантианцев), не всегда себе равное «я» («Я+Я» — Фихте) и не саморазвивающийся «дух» (Гегель); это конкретный, исторический, живой индивид, включенный в реальные отношения к реальному миру. Существенными, определяющими, ведущими для человека в целом являются не биологические, а общественные закономерности его развития. Задача психологии — изучать психику, сознание и самосознание личности, но суть дела заключается в том, чтобы она изучала их именно как психику и сознание «реальных живых индивидов» в их реальной обусловленности.

Но если личность несводима к ее сознанию и самосознанию, то она и невозможна без них. Человек является личностью, лишь поскольку он выделяет себя из природы, и отношение его к природе и к другим людям дано ему как отношение, т. е. поскольку у него есть сознание. Процесс становления человеческой личности включает в себя поэтому как неотъемлемый компонент формирование его сознания и самосознания: это есть процесс развития сознательной личности. Если всякая трактовка сознания вне личности может быть только идеалистической, то всякая трактовка личности, не включающая ее сознания и самосознания, может быть только механистической. Без сознания и самосознания не существует личности. Личность как сознательный субъект осознает не только окружающее, но и себя в своих отношениях с окружающим. Если нельзя свести личность к ее самосознанию, к «я», то нельзя и отрывать одно от другого. Поэтому последний завершающий вопрос, который встает перед нами в плане психологического изучения личности, — это вопрос о ее *самосознании*, о личности как «я», которое в качестве субъекта сознательно присваивает себе все, что делает человек, относит к себе все исходящие от него дела и поступки и сознательно принимает на себя за них ответственность в качестве их автора и творца. Проблема психологического изучения личности не заканчивается на изучении психических свойств личности — ее способностей, темперамента и характера; она завершается раскрытием самосознания личности.

Прежде всего это единство личности как сознательного субъекта, обладающего самосознанием, не представляет собой изначальной данности. Известно, что ребенок далеко не сразу осознает себя как «я»: в течение первых лет он сам сплошь и рядом называет себя по имени, как называют его окружающие; он существует сначала даже для самого себя скорее как объект для других людей, чем как самостоятельный по отношению к ним субъект. Осознание себя как «я» является, таким образом, результатом развития. При этом развитие у личности самосознания совершается в самом процессе становления и развития

самостоятельности индивида как реального субъекта деятельности. Самосознание не надстраивается внешне над личностью, а включается в нее; самосознание не имеет поэтому самостоятельного пути развития, отдельного от развития личности, оно включается в этот процесс развития личности как реального субъекта в качестве его момента, стороны, компонента.

Единство организма и самостоятельность его органической жизни являются первой материальной предпосылкой единства личности, но это только предпосылка. И соответственно этому элементарные психические состояния общей органической чувствительности («сенестезии»), связанные с органическими функциями, являются, очевидно, предпосылкой единства самосознания, поскольку клиника показала, что элементарные, грубые нарушения единства сознания в патологических случаях так называемого раздвоения или распада личности (деперсонализации) бывают связаны с нарушениями органической чувствительности. Но это отражение единства органической жизни в общей органической чувствительности является разве только предпосылкой для развития самосознания, а никак не его источником. Источник самосознания никак не приходится искать в «соотношениях организма с самим собой», выражающихся в рефлекторных актах, служащих для регулирования его функций (в которых ищет их, например, П. Жане). Подлинный источник и движущие силы развития самосознания нужно искать в растущей реальной самостоятельности индивида, выражающейся в изменении его взаимоотношений с окружающими.

Не сознание рождается из самосознания, из «я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того как она становится самостоятельным субъектом. Прежде чем стать субъектом практической и теоретической деятельности, «я» само формируется в ней. Реальная, не мистифицированная история развития самосознания неразрывно связана с реальным развитием личности и основными событиями ее жизненного пути.

Первый этап в формировании личности как самостоятельного субъекта, выделяющегося из окружающего, связан с овладением собственным телом, с возникновением произвольных движений. Эти последние вырабатываются в процессе формирования первых предметных действий.

Дальнейшей ступенькой на этом же пути является начало ходьбы, самостоятельного передвижения. И в этом втором, как и в первом, случае существенна не столько сама по себе техника этого дела, сколько то изменение во взаимоотношениях индивида с окружающими людьми, к которому приводит возможность самостоятельного передвижения, так же как и самостоятельного овладения предметом посредством хватательных движений. Одно, как и другое, одно вместе с другим порождает некоторую самостоятельность ребенка по отношению к другим людям. Ребенок реально начинает становиться относительно самостоятельным субъектом различных действий, реально выделяясь из окружающего. С осознанием этого объективного факта и связано зарождение самосознания личности, первое представление ее о своем «я». При этом человек осознает свою самостоятельность, свою обособленность от окружения лишь через свои отношения с окружающими его людьми, и он приходит к самосознанию, к познанию собственного «я» через познание других людей. Не существует «я» вне отношений к «ты», и не существует самосознания вне осознания другого человека как самостоятельного субъекта. Самосознание является относительно поздним продуктом разви-

тия сознания, предполагающим в качестве своей основы становление ребенка практическим субъектом, сознательно отделяющим себя от окружения.

Существенным звеном в ряде основных событий в истории становления самосознания является и овладение речью, представляющей собой форму существования мышления и сознания в целом. Играя значительную роль в развитии сознания ребенка, речь вместе с тем существенно увеличивает действенные возможности ребенка, изменяя его взаимоотношения с окружающими. Вместо того чтобы быть объектом направляющихся на него действий окружающих взрослых, ребенок, овладевая речью, приобретает возможность направлять действия окружающих его людей по своему желанию и через посредство других людей воздействовать на мир. Все эти изменения в поведении ребенка и в его взаимоотношениях с окружающими порождают, осознаваясь, изменения в его сознании, а изменения в его сознании в свою очередь ведут к изменению его поведения и его внутреннего отношения к другим людям.

Вопрос о том, является ли индивид субъектом с развитым самосознанием и выделяющим себя из окружения, осознающим свое отношение к нему как отношение, нельзя решать метафизически. В развитии личности и ее самосознания существует ряд ступеней. В ряду внешних событий жизни личности сюда включается все, что делает человека самостоятельным субъектом общественной и личной жизни: от способности к самообслуживанию до начала трудовой деятельности, делающей его материально независимым. Каждое из этих внешних событий имеет и свою внутреннюю сторону; объективное, внешнее, изменение взаимоотношений человека с окружающими, отражаясь в его сознании, изменяет и внутреннее, психическое состояние человека, перестраивает его сознание, его внутреннее отношение и к другим людям, и к самому себе.

Однако этими внешними событиями и теми внутренними изменениями, которые они вызывают, никак не исчерпывается процесс становления и развития личности. Они закладывают лишь фундамент, создают лишь основу личности, осуществляют лишь первую, грубую ее формовку; дальнейшая достройка и отделка связана с другой, более сложной, внутренней работой, в которой формируется личность в ее высших проявлениях.

Самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить и связано с выработкой цельного мировоззрения. Лишь у подростка, у юноши совершается эта работа: вырабатывается критическое мышление, формируется мировоззрение, поскольку приближение поры вступления в самостоятельную жизнь с особой остротой ставит перед юношей вопрос о том, к чему он пригоден, к чему у него особые склонности и способности; это заставляет серьезнее задуматься над самим собой и приводит к заметному развитию у подростка и юноши самосознания. Развитие самосознания проходит при этом ряд ступеней — от наивного неведения в отношении самого себя ко все более углубленному самопознанию, соединяющемуся затем со все более определенной и иногда резко колеблющейся самооценкой. В процессе развития самосознания центр тяжести для подростка все более переносится от внешней стороны личности к ее внутренней стороне, от более или менее случайных черт к характеру в целом. С этим связаны осознание — иногда

преувеличенное — своего своеобразия и переход к духовным, идеологическим масштабам самооценки. В результате человек самоопределяется как личность на более высоком уровне.

На этих высших ступенях развития личности и ее самосознания особенно значительны оказываются индивидуальные различия. Всякий человек является личностью, сознательным субъектом, обладающим и известным самосознанием; но не у каждого человека те качества его, в силу которых он признается нами личностью, представлены в равной мере, с той же яркостью и силой. В отношении некоторых людей именно это впечатление, что в данном человеке мы имеем дело с *личностью* в каком-то особенном смысле этого слова, господствует над всем остальным. Мы не смешаем этого впечатления даже с тем очень близким, казалось бы, к нему чувством, которое мы обычно выражаем, говоря о человеке, что он *индивидуальность*. «Индивидуальность», — говорим мы о человеке ярком, т. е. выделяющемся известным своеобразием. Но когда мы специально подчеркиваем, что данный человек является личностью, это означает нечто большее и другое. Личностью в специфическом смысле этого слова является человек, у которого есть свои позиции, свое ярко выраженное сознательное отношение к жизни, мировоззрение, к которому он пришел в итоге большой сознательной работы. У личности есть свое лицо. Такой человек не просто выделяется в том впечатлении, которое он производит на другого; он сам сознательно выделяет себя из окружающего. В высших своих проявлениях это предполагает известную самостоятельность мысли, небанальность чувства, силу воли, какую-то собранность и внутреннюю страстность. При этом во всякой сколько-нибудь значительной личности всегда есть какой-то отлёт от действительности, но такой, который ведет к более глубокому проникновению в нее. Глубина и богатство личности предполагают глубину и богатство ее связей с миром, с другими людьми; разрыв этих связей, самоизоляция опустошают ее. Но личность — это не существо, которое просто вросло в среду; личностью является лишь человек, способный выделить себя из своего окружения для того, чтобы по-новому, сугубо *избирательно* связаться с ним. Личностью является лишь человек, который *относится* определенным образом к окружающему, сознательно устанавливает это свое отношение так, что оно выявляется во всем его существе.

Подлинная личность определенностью своего отношения к основным явлениям жизни заставляет и других самоопределиться. К человеку, в котором чувствуется личность, редко относятся безразлично, так же как сам он не относится безразлично к другим; его любят или ненавидят; у него всегда есть враги и бывают настоящие друзья. Как бы мирно внешне ни протекала жизнь такого человека, внутренне в нем всегда есть что-то активное, наступательно-утверждающее.

Как бы то ни было, каждый человек, будучи сознательным общественным существом, субъектом практики, истории, является тем самым личностью. Определяя свое отношение к другим людям, он самоопределяется. Это сознательное самоопределение выражается в его самосознании. Личность в ее реальном бытии, в ее самосознании есть то, что человек, осознавая себя как субъекта, называет своим «я». «Я» — это личность в целом, в единстве всех сторон бытия, отраженная в самосознании. Радикально-идеалистические течения психологии сводят обычно личность к самосознанию. У. Джемс надстраивал самосознание субъекта как духовную личность над личностью физической и социальной. В действи-

тельности личность не сводится к самосознанию, и духовная личность не надстраивается над физической и социальной. Существует лишь единая личность — человек из плоти и крови, являющийся сознательным общественным существом. Как «я» он выступает, поскольку с развитием самосознания осознает себя как субъекта практической и теоретической деятельности.

К своей личности человек относит свое тело, поскольку овладевает им и органы становятся первыми орудиями воздействия на мир. Складываясь на основе единства организма, личность этого тела присваивает его себе, относит к своему «я», поскольку его осваивает, овладевает им. Человек связывает более или менее прочно и тесно свою личность и с определенным внешним обликом, поскольку в нем заключены выразительные моменты и отражается склад его жизни и стиль деятельности. Поэтому, хотя в личность включается и тело человека, и его сознание, никак не приходится говорить (как это делал Джемс) о физической личности и личности духовной, поскольку включение тела в личность или отнесение его к ней основывается именно на взаимоотношениях, между физической и духовной стороной личности. В не меньшей, если не в большей, степени это относится и к духовной стороне личности; не существует особой духовной личности в виде какого-то чистого бесплотного духа; самостоятельным субъектом она является, лишь поскольку, будучи материальным существом, она способна оказывать материальное воздействие на окружающее. Таким образом, физическое и духовное — это стороны, которые входят в личность лишь в их единстве и внутренней взаимосвязи.

К своему «я» человек в еще большей мере, чем свое тело, относит внутреннее психическое содержание. Но не все и из него он в равной мере включает в собственную личность. Из психической сферы человек относит к своему «я» преимущественно свои способности и особенно свой характер и темперамент — те свойства личности, которые определяют его поведение, придавая ему своеобразие. В каком-то очень широком смысле все переживаемое человеком, все психическое содержание его жизни входит в состав личности. Но в более специфическом смысле своем, относящимся к его «я», человек признает не все, что отразилось в его психике, а только то, что было им пережито в специфическом смысле этого слова, войдя в историю его внутренней жизни. Не каждую мысль, посетившую его сознание, человек в равной мере признает своей, а только такую, которую он не принял в готовом виде, а освоил, продумал, т. е. такую, которая явилась результатом собственной его деятельности.

Точно так же и не всякое чувство, мимолетно коснувшееся его сердца, человек в равной мере признает своим, а только такое, которое определило его жизнь и деятельность. Но все это — и мысли, и чувства, и точно так же желания — человек по большей части в лучшем случае признает своим, в собственное же «я» он включит лишь свойства своей личности — свой характер и темперамент, свои способности и к ним присоединит он разве мысль, которой отдал все свои силы, и чувства, с которыми срослась вся его жизнь.

Реальная личность, которая, отражаясь в своем самосознании, осознает себя как «я», как субъекта своей деятельности, является общественным существом, включенным в общественные отношения и выполняющим те или иные общественные функции. Реальное бытие личности существенно определяется ее общественной ролью: поэтому, отражаясь в самосознании, эта общественная роль тоже включается человеком в его «я». <...>

Эта установка личности нашла себе отражение и в психологической литературе. Задавшись вопросом о том, что включает личность человека, У. Джемс отмечал, что личность человека составляет общая сумма всего того, что он может называть своим. Иначе говоря: человек *есть* то, что он *имеет*; его *имущество* составляет его *сущность*, его *собственность* поглощает его личность. <...>

В известном смысле и мы можем, конечно, сказать, что трудно провести грань между тем, что человек называет самим собой, и кое-чем из того, что он считает своим. То, что человек считает своим, в значительной мере определяет и то, чем он сам является. Но только это положение приобретает у нас иной и в некотором отношении противоположный смысл. Своим человек считает не столько те вещи, которые он себе присвоил, сколько то дело, которому он себя отдал, то общественное целое, в которое он себя включил. Своим считает человек свой участок работы, своей он считает родину, своими он считает ее интересы, интересы человечества: они его, потому что он их.

Для нас человек определяется прежде всего не его отношением к его *собственности*, а его отношением к его *труду*. <...> Поэтому и его самооценка определяется тем, что он как общественный индивид делает для общества. Это сознательное, общественное отношение к труду является стержнем, на котором перестраивается вся психология личности; оно же становится основой и стержнем ее самосознания.

Самосознание человека, отражая реальное бытие личности, делает это — как и сознание вообще — не пассивно, не зеркально. Представление человека о самом себе, даже о собственных психических свойствах и качествах, далеко не всегда адекватно их отражает; мотивы, которые человек выдвигает, обосновывая перед другими людьми и перед самим собой свое поведение, даже когда он стремится верно осознать свои побуждения и субъективно вполне искренен, далеко не всегда объективно отражают его побуждения, реально определяющие его действия. Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая и то или иное отношение к себе, тесно связано и с *самооценкой*. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки.

Сознание человека — это вообще не только теоретическое, познавательное, но и моральное сознание. Корнями своими оно уходит в общественное бытие личности. Свое психологически реальное выражение оно получает в том, какой внутренний *смысл* приобретает для человека все то, что совершается вокруг него и им самим.

Самосознание — не изначальная данность, присущая человеку, а продукт развития; при этом самосознание не имеет своей отдельной от личности линии развития, но включается как сторона в процесс ее реального развития. В ходе этого развития, по мере того как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое *переосмысливание жизни. Этот процесс ее переосмысливания, проходящий через всю жизнь человека*, образует самое сокровенное и основное содержание его существа, определяет мотивы его действий и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни. Способность, вырабатывающаяся в ходе жизни у некоторых людей, осмыслить жизнь в большом плане и

распознать то, что в ней подлинно значимо, умение не только изыскать средства для решения случайно всплывших задач, но и определить сами задачи и цель жизни так, чтобы по-настоящему знать, *куда* в жизни идти и *зачем*, — это нечто, бесконечно превосходящее всякую ученость, хотя бы и располагающую большим запасом специальных знаний, это драгоценное и редкое свойство — *мудрость*.

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЛИЧНОСТИ[1]

Личностью, как мы видели, человек не рождается; личностью он становится. Это становление личности существенно отлично от развития организма, совершающегося в процессе простого органического созревания. Сущность человеческой *личности* находит свое завершающее выражение в том, что она не только развивается как всякий организм, но и *имеет* свою *историю*.

В отличие от других живых существ человечество имеет историю, а не просто повторяющиеся циклы развития, потому что деятельность людей, изменяя действительность, объективируется в продуктах материальной и духовной культуры, которые передаются от поколения к поколению. Через их посредство создается преемственная связь между поколениями, благодаря которой последующие поколения не повторяют, а продолжают дело предыдущих и опираются на сделанное их предшественниками, даже когда они вступают с ними в борьбу.

То, что относится к человечеству в целом, не может не относиться в известном смысле и к каждому человеку. Не только человечество, но и каждый человек является в какой-то мере участником и субъектом истории человечества и в известном смысле сам имеет историю. Всякий человек имеет свою историю, поскольку развитие личности опосредовано результатом ее деятельности, аналогично тому как развитие человечества опосредуется продуктами общественной практики, посредством которых устанавливается историческая преемственность поколений. Поэтому, чтобы понять путь своего развития в его подлинной человеческой сущности, человек должен его рассматривать в определенном аспекте: *чем я был? — что я сделал? — чем я стал?* Было бы неправильно думать, что в своих делах, в продуктах своей деятельности, своего труда личность лишь выявляется, будучи до и помимо них уже готовой и оставаясь после них тем же,

---

[1] Уже в «Основах психологии» 1935 г. С. Л. Рубинштейн обращается к проблеме жизненного пути личности, давая одновременно позитивную и критическую оценку работы 1928 г. Ш. Бюлер, посвященной проблеме жизненного пути личности как индивидуальной истории. Возражая против тезиса Бюлер, что личность в последующем жизненном пути есть лишь проект того, что заложено в детстве (хотя сама же Бюлер предлагала изучать жизненный путь как эволюцию внутреннего мира личности), С. Л. Рубинштейн выдвигает идею о жизненном пути, с одной стороны, как некоем целом, с другой — как некоторых качественно определенных этапах, каждый из которых может благодаря активности личности стать поворотным, т. е. радикально изменить ее жизненный путь.

Существенно то, что концепция жизненного пути личности, разработанная С. Л. Рубинштейном в данном труде и работе 1935 г., позволила дать более широкое определение личности, чем те, которые сводили теорию личности к ее структурам и соотношению составляющих в них. К проблемам уже не жизненного пути в строго психологическом смысле слова, но жизни как способа бытия человека в философском смысле С. Л. Рубинштейн обращается в своей последней работе «Человек и мир». Однако и здесь он раскрывает специфику человеческой жизни именно на индивидуальном уровне, т. е. применительно к личности. Тем самым реализуется определение личности через характеристику всей системы связей с внешним миром, через характеристику выбираемого ею, осуществляемого и утверждаемого способа существования. *(Примеч. сост.)*

чем была. Человек, сделавший что-нибудь значительное, становится в известном смысле другим человеком. Конечно, правильно и то, что, чтобы сделать что-нибудь значительное, нужно иметь какие-то внутренние возможности для этого. Однако эти возможности и потенции человека глохнут и отмирают, если они не реализуются; лишь по мере того как личность предметно, объективно реализуется в продуктах своего труда, она через них растет и формируется. Между личностью и продуктами ее труда, между тем, что она есть, и тем, что она сделала, существует своеобразная диалектика. Вовсе не обязательно, чтобы человек исчерпал себя в том деле, которое он сделал; напротив, люди, в отношении которых мы чувствуем, что они исчерпали себя тем, что они сделали, обычно теряют для нас чисто личностный интерес. Тогда же, когда мы видим, что, как бы много самого себя человек ни вложил в то, что он сделал, он не исчерпал себя тем, что он совершил, мы чувствуем, что за делом стоит живой человек, личность которого представляет особый интерес. У таких людей бывает внутренне более свободное отношение к своему делу, к продуктам своей деятельности; не исчерпав себя в них, они сохраняют внутренние силы и возможности для новых достижений.

Речь, таким образом, идет не о том, чтобы свести историю человеческой жизни к ряду внешних дел. Меньше всего такое сведение приемлемо для психологии, для которой существенно внутреннее психическое содержание и психическое развитие личности; но суть дела в том, что само психическое развитие личности опосредовано ее практической и теоретической деятельностью, ее делами. Линия, ведущая от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит через то, что он сделал. В деятельности человека, в его делах, практических и теоретических, психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершается.

В этом ключ к пониманию развития личности — того, как она формируется, совершая свой жизненный путь. Ее психические способности не только *предпосылка*, но и *результат* ее поступков и деяний. В них она не только выявляется, но и формируется. Мысль ученого формируется по мере того, как он формулирует ее в своих трудах, мысль общественного, политического деятеля — в его делах. Если его дела рождаются из его мыслей, планов, замыслов, то и сами его мысли порождаются его делами. Сознание исторического деятеля формируется и развивается как осознание того, что через него и при его участии совершается, наподобие того когда резец скульптора из глыбы каменной высекает образ человеческий, он определяет не только черты изображаемого, но и художественное лицо самого скульптора. Стиль художника является выражением его индивидуальности, но и сама индивидуальность его как художника формируется в его работе над стилем произведений. Характер человека проявляется в его поступках, но в его поступках он и формируется; характер человека — и предпосылка, и результат его реального поведения в конкретных жизненных ситуациях; обусловливая его поведение, он в поведении же и складывается. Смелый человек поступает смело и благородный ведет себя благородно; но, для того чтобы стать смелым, нужно совершить в своей жизни смелые дела, и чтобы *стать* действительно благородным, — совершить поступки, которые наложили бы на человека эту печать благородства. Дисциплинированный человек обычно ведет себя дисциплинированно, но как *становится* он дисциплинированным? Только подчиняя свое поведение изо дня в день, из часа в час неуклонной дисциплине.

Точно так же, чтобы овладеть высотами науки и искусства, нужны, конечно, известные способности. Но, реализуясь в какой-нибудь деятельности, способности не только выявляются в ней; они в ней же и формируются, и развиваются. Между способностями человека и продуктами его деятельности, его труда существует глубочайшая взаимосвязь и теснейшее взаимодействие. Способности человека развиваются и отрабатываются на том, что он делает. Практика жизни дает на каждом шагу богатейший фактический материал, свидетельствующий о том, как на работе, в учебе и труде развертываются и отрабатываются способности людей. <...>

Для человека не является случайным, внешним и психологически безразличным обстоятельством его биография, своего рода история его «жизненного пути». Недаром в биографию человека включают прежде всего, где и чему учился, где и как работал, что он сделал, его труды. Это значит, что в историю человека, которая должна охарактеризовать его, включают прежде всего, что в ходе обучения он освоил из результатов предшествующего исторического развития человечества и что сам он сделал для его дальнейшего продвижения — как он включился в преемственную связь исторического развития.

В тех случаях, когда, включаясь в историю человечества, отдельная личность совершает исторические дела, т. е. дела, которые входят не только в его личную историю, но и в историю общества, — в историю самой науки, а не только научного образования и умственного развития данного человека, в историю искусства, а не только эстетического воспитания и развития данной личности и т. д., — она становится исторической личностью в собственном смысле слова. Но свою историю имеет каждый человек, каждая человеческая личность. Всякий человек имеет историю, поскольку он включается в историю человечества. Можно даже сказать, что человек лишь постольку и является личностью, поскольку он имеет свою историю. В ходе этой индивидуальной истории бывают и свои «события» — узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека.

При этом все то, что делает человек, опосредовано его отношением к другим людям и потому насыщено общественным человеческим содержанием. В связи с этим дела, которые делает человек, обычно перерастают его, поскольку они являются общественными делами. Но вместе с тем и человек перерастает свое дело, поскольку его сознание является общественным сознанием. Оно определяется не только отношением человека к продуктам его собственной деятельности, оно формируется отношением ко всем областям исторически развивающейся человеческой практики, человеческой культуры. Через посредство объективных продуктов своего труда и творчества человек становится человеком, поскольку через продукцию своего труда, через все то, что он делает, человек всегда соотносится с человеком.

* * *

За каждой теорией всегда в конечном счете стоит какая-то идеология; за каждой психологической теорией — какая-то общая концепция человека, которая получает в ней более или менее специализированное преломление. Так, определенная концепция человеческой личности стояла за традиционной, сугубо

созерцательной, интеллектуализированной психологией, в частности психологией ассоциативной, которая изображала психическую жизнь как плавное течение представлений, как протекающий целиком в одной плоскости процесс, урегулированный сцеплением ассоциаций наподобие бесперебойно работающей машины, в которой все части прилажены друг к другу; и точно так же своя концепция человека как машины или, вернее, придатка к машине лежит в основе поведенческой психологии.

Своя концепция человеческой личности стоит и за всеми построениями нашей психологии. Это реальный живой человек из плоти и крови; ему не чужды внутренние противоречия, у него имеются не только ощущения, представления, мысли, но также и потребности, и влечения; в его жизни бывают конфликты. Но сфера и реальная значимость высших ступеней сознания у него все ширятся и укрепляются. Эти высшие уровни сознательной жизни не надстраиваются внешним образом над низшими; они все глубже в них проникают и перестраивают их; потребности человека все в большей мере становятся подлинно человеческими потребностями; ничего не утрачивая в своей природной естественности, они сами, а не только надстраивающиеся над ними идеальные проявления человека, все в большей степени превращаются в проявления исторической, общественной, подлинно человеческой сущности человека.

Это развитие сознательности человека, ее рост и укоренение ее в нем совершаются в процессе реальной деятельности человека. Сознательность человека неразрывно связана с действительностью, а действенность — с сознательностью. Лишь благодаря тому, что человек, движимый своими потребностями и интересами, объективно предметно порождает все новые и все более совершенные продукты своего труда, в которых он себя объективирует, у него формируются и развиваются все новые области, все высшие уровни сознания. Через продукты своего труда и своего творчества, которые всегда являются продуктами общественного труда и общественного творчества, поскольку сам человек является общественным существом, развивается сознательная личность, ширится и крепится ее сознательная жизнь. Это в свернутом виде также цельная психологическая концепция. За ней, как ее реальный прототип, вырисовывается облик человека-творца, который, изменяя природу и перестраивая общество, изменяет свою собственную природу, который в своей общественной практике, порождая новые общественные отношения и в коллективном труде создавая новую культуру, выковывает новый, подлинно человеческий облик человека.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОВРЕМЕННОЕ ЗВУЧАНИЕ ФУНДАМЕНТАЛЬНОГО ТРУДА С. Л. РУБИНШТЕЙНА

Автор этой книги — Сергей Леонидович Рубинштейн, один из крупнейших психологов и философов, — родился 6 (18) июня 1889 г. в Одессе, умер 11 января 1960 г. в Москве. Высшее образование получил в 1909—1913 гг. в Германии — в университетах Берлина, Марбурга и Фрейбурга, где изучал философию, логику, психологию, социологию, математику, естествознание. В Марбурге блестяще защитил докторскую диссертацию по философии «К проблеме метода»[1], посвященную главным образом критическому анализу философской системы Гегеля и, прежде всего, ее рационализма. Вернувшись в Одессу, Рубинштейн становится доцентом Одесского университета, а после смерти известного русского психолога Н. Н. Ланге с 1922 г. возглавляет кафедру психологии и философии.

Сразу же после революции С. Л. Рубинштейн принимает активное участие в перестройке системы высшей школы на Украине. Трудности преобразования высшей школы в Одессе, неприятие одесскими психологами философских идей, которые в 20-е гг. он начал разрабатывать в своих курсах, вынуждают С. Л. Рубинштейна отойти от преподавательской деятельности и принять пост директора Одесской научной библиотеки. В целом 20-е гг. в биографии Рубинштейна — это период интенсивных научных поисков, становления его как философа и методолога науки, создания основ философско-психологической концепции. Освоение работ, написанных в эти годы С. Л. Рубинштейном, только начинается. В 1979 г., а затем в 1986 г. были переизданы его первые статьи, увидевшие свет в начале 20-х гг.[2], однако большая часть его философско-психологического наследия так и не опубликована, хотя и представляет уникальный образец творческого синтеза гносеологии, онтологии и методологии науки. В своих рукописях 1916—1923 гг. Рубинштейн намечает и все более четко разрабатывает как бы «третий» путь в философии — третий по отношению и к материализму, и к идеализму. Но в 30—50-е гг. он мог называть его только диалектическим материализмом или материалистической диалектикой.

В статье «Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики)» Рубинштейн раскрывает суть деятельностного подхода и начинает разрабатывать его философский, педагогический и психологический аспекты. Сущность этого подхода сам автор прежде всего усматривает в том, что «субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется;

---

[1] *Rubinstein S.* Eine Studie zum Problem der Methode. Marburg, 1914.

[2] *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2.

он в них созидается и определяется. Поэтому тем, что он делает, можно определять то, что он есть; направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики, по крайней мере педагогики в большом стиле»[1].

В этой статье Рубинштейн проанализировал такие наиболее существенные особенности деятельности, как: 1) ее субъектность, т. е. то, что она всегда осуществляется личностью как субъектом или субъектами (например, учение как «*совместное* исследование» учителем и учениками познаваемого объекта); 2) ее содержательность, реальность, предметность; 3) ее творческий и развивающий личность характер. Эти характеристики деятельности, ставшие ключевыми в данном труде, были разработаны Рубинштейном в его уникальной философской концепции 20-х гг., завершенной в 50-х гг. и опубликованной после его смерти.

В 20-е гг. не только в Одессе в психологии господствовали механистические, рефлексологические, поведенческие представления, несовместимые с деятельностным принципом. На Украине в то время кафедры психологии были преобразованы в кафедры рефлексологии. Этим отчасти объясняется, почему Рубинштейн не получил поддержки со стороны своих коллег по Одесскому университету и даже не смог опубликовать свою большую философско-психологическую рукопись, очень кратким фрагментом которой была упомянутая статья. Тем не менее он продолжает свои философские и психологические исследования. В этой статье и в других своих немногочисленных публикациях 20-х гг., когда Рубинштейн начинает разрабатывать оригинальную концепцию субъекта и его деятельности, он не ссылается на философию К. Маркса, так как не видит существенной идейной близости между своими и Марксовыми философскими взглядами (такую близость он почувствовал лишь после опубликования в 1927—1932 гг. ранних философских рукописей Маркса).

Энциклопедическое образование, полученное в университетах Германии, в чем-то сближало этого человека с людьми эпохи Возрождения. Решавшиеся марбургской философской школой методологические задачи, — прежде всего поиски синтеза наук о духе (гуманитарных) и о природе, вывели С. Л. Рубинштейна на передовые рубежи тогдашнего научного знания, особенно по проблемам методологии, решение которых он связывал с философской антропологией и онтологией. Отец Рубинштейна — крупный адвокат — был знаком с Г. В. Плехановым и во время заграничных поездок часто бывал у него в гостях, что, по-видимому, явилось одной из причин, побудивших юного Рубинштейна начать изучать философию К. Маркса. Однако Рубинштейна интересует не только поставленная Марксом проблема синтеза социальных и экономических характеристик бытия, но способ связи всех качеств человека и его место в бытии. В 20-е гг. не только закладываются основы мировоззрения, но и формируется научный стиль С. Л. Рубинштейна, сочетающий смелость методологического поиска с немецки педантичной строгостью и систематичностью в построении концепций.

В неопубликованной рукописи 20-х гг. С. Л. Рубинштейн дает критический анализ методологических принципов философии начала века — гуссерлианства, неокантианства, неогегельянства, связывая основные методологические проблемы с задачей построения онтологического учения о структуре бытия и месте в нем человека. Для раскрытия типа причинности, ключевого для гуманитарных наук, он выдвигает фундаментальную идею своей философско-психологической концепции — *идею субъекта*. Эта идея в начале 30-х гг. оформляется в виде методологического принципа психологии — единства сознания и деятельности. К этому принципу Рубинштейн приходит, применив к психологии Марксово понимание деятельности, труда и общественных отношений[2].

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Принцип творческой самодеятельности // В его книге «Избранные философско-психологические труды». М., 1997. С. 438.

[2] *Рубинштейн С. Л.* Проблемы психологии в трудах К. Маркса // Советская психотехника. 1934. № 1.

Таким образом, формальная периодизация научного творчества С. Л. Рубинштейна, когда 10—20-е гг. считают собственно философским этапом, а 30—40-е гг.— психологическим, при этом 50-е гг. рассматривают как период возвращения к философии, достаточно поверхностна. При разработке в 20-е гг. принципиальных проблем методологии наук (в советской философии они начали систематически разрабатываться, пожалуй, лишь начиная с 60-х гг., т. е. после смерти Рубинштейна) он, сохраняя философскую направленность этих проблем, решает их применительно к задачам конкретной науки — психологии.

Эти соображения являются исходными для ответа на вопрос, почему Рубинштейну удалось столь глубоко и оригинально в своих «Основах общей психологии» решить эти проблемы, возникшие на рубеже XX в. Состояние глубокого методологического кризиса науки, в том числе и психологии, выдвинуло задачи методологии на первый план. Советские психологи, стремившиеся в 20-е гг. перестроить психологию на основе марксизма, не были профессиональными философами такого уровня, которого требовало решение данных задач. Рубинштейн почти не участвовал в дискуссиях психологов 20-х гг., но полученное им образование, сделавшее его знатоком не только русской, но и мировой психологии и философии, преподавание, начиная с 1916 г., курса психологии, осуществлявшийся им в 20-е гг. философский анализ этой науки свидетельствуют о фундаментальном характере его исследований в данной области. Поэтому его «стремительное» появление в психологии в начале 30-х гг. с программной статьей «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса», многими воспринятой как решающей для марксистского становления этой науки, на самом деле было подготовлено почти двумя десятилетиями предшествующей работы.

Рубинштейн приступил к решению задачи построения психологии на диалектико-материалистической основе, уже будучи оригинальным философом. Это позволило ему исходить из целостного марксистского учения, а не обращаться к его отдельным, более близким к психологии положениям.

Приблизительно в то же время или несколько позже на Западе Т. Кун обращается к созданию методологии, но именно как абстрагированной от конкретных наук и потому универсально всеобщей области философского знания. Рубинштейн приступает к разработке методологии именно как метода познания в конкретной науке, неотрывного от этой науки. На основе обобщения и критически рефлексивного переосмысления метода психологического познания Рубинштейну удается, не уходя в область частных проблем психологии, выявить такие, связанные с диалектичностью понимания ее предмета, особенности, которые позднее, в начале 50-х гг., потребовали пересмотра философского обоснования психологии, уровня диалектичности этого обоснования. Этим отчасти объясняется преимущественная философская ориентация работ Рубинштейна последнего периода жизни. Если куновская методология отрывается от философии, превращаясь в абстрактный и формальный сциентизм, то рубинштейновская устанавливает содержательную связь философии и конкретной науки. Решение задачи построения методологии конкретной науки становится для Рубинштейна апробированием возможностей философского метода, операционализацией философского мышления. Вот почему, занимаясь психологией, он продолжает свои философские исследования.

Связав кризис мировой психологии с кризисом методологии науки, Рубинштейн не ограничился проецированием на психологию найденного им в 20-х гг. философско-онтологического принципа субъекта и его деятельности, поскольку как ученый избегал всякого априоризма и относился с пиететом к внутренней логике развития любого явления, в том числе и научного знания. Обращаясь к выявлению внутренних противоречий психологии, он категоризовал этот кризис как взаимоисключающую поляризацию прежде всего двух направлений психологии XX в. — психологии сознания и бихевиоризма. Эта поляризация была связана с идеалистическим пониманием сознания, и хотя

бихевиоризм выступил как направление, противоположное психологии сознания, как ее альтернатива, он исходил из того же понимания сознания, что и интроспекционизм, но его попросту отрицал[1].

Противоречия мирового кризиса психологической науки не обошли стороной и советскую психологию 20-х гг. «Парадоксальность ситуации, — оценивает историк советской психологии Е. А. Будилова основные концепции психологии того времени, — возникшей в рефлексологии, так же как и в реактологии, заключалась в том, что оба эти направления, объявляя предметом изучения человека как деятеля, в действительности отводили ему пассивную роль в переключении внешних стимулов на двигательную реакцию. Человеческая деятельность лишилась своей сущности — сознательности и сводилась к двигательным ответам или реакциям»[2]. Невозможность преодолеть кризис мировой психологии была связана с механистическим характером попыток его преодоления.

Рубинштейн, выявив ключевую проблему, без решения которой кризис не мог быть преодолен, — проблему сознания и деятельности, сумел вскрыть внутреннюю связь этих категорий благодаря раскрытию их единства через категорию субъекта. Введя субъекта в состав онтологической структуры бытия, он одновременно стремился углубить и конкретизировать понимание объективности в подходе к субъекту как проблему метода всего гуманитарного знания и более конкретно — психологии. Понимание деятельности не как замкнутой в себе сущности, но как проявления субъекта (в его историчности, в его системе общественных отношений и т. д., согласно К. Марксу), позволяет Рубинштейну сформулировать тезис об объективной опосредствованности сознания, т. е. распространить объективный подход на понимание субъективного. Диалектика объективирования и субъективирования — это не гегелевское саморазвертывание сущности субъекта, а объективно-деятельностное и субъективно-сознательное соотнесение данного субъекта с другими, с продуктами его деятельности и отношениями, которые эту деятельность детерминируют.

Таким образом, связь сознания и деятельности не просто постулируется, а раскрывается. Позднее Рубинштейн квалифицировал этот принцип следующим образом: «Утверждение единства сознания и деятельности означало, что надо понять сознание, психику не как нечто лишь пассивное, созерцательное, рецептивное, а как процесс, деятельность субъекта, реального индивида, и в самой человеческой деятельности, в поведении человека раскрыть его психологический состав и сделать таким образом самую деятельность человека предметом психологического исследования»[3]. Однако следует подчеркнуть, что реализация Рубинштейном деятельностного (как его позднее назвали) подхода к сознанию, который фактически совпадал в этом значении с принципом субъекта деятельности, не означала сведения специфики сознания и психики в целом к деятельности. Напротив, принцип единства сознания и деятельности базировался на их понимании как различных модальностей, а деятельностный подход служил цели объективного выявления специфики активности сознания.

Одновременно с этим Рубинштейн осуществляет методологическую конкретизацию философского понятия субъекта: он выявляет именно того субъекта, который осуществляет и в котором реализуется связь сознания и деятельности, изучаемая прежде всего психологией. Таким субъектом является личность. Психика и сознание не самодостаточны, не существуют в себе, а принадлежат человеку, более конкретно — личности. Личность в рубинштейновском понимании, исходящем из категории субъекта, одновременно оказывается самым богатым конкретным понятием, благодаря которому преодо-

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 22—24.

[2] История философии в СССР: в 5 т. М., 1985. Т. 5. Кн. I. С. 738.

[3] *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. М., 1959. С. 250.

левается безличный, бессубъектный, а потому абстрактный характер связи сознания и деятельности. Через личность Рубинштейн раскрывает систему различных связей сознания и деятельности: в личности и личностью эта связь замыкается и осуществляется. Сама личность определяется через триединство — чего хочет человек, что для него имеет привлекательность (это так называемая направленность как мотивационно-потребностная система личности, ценности, установки, идеалы), что может человек (это его способности и дарования), наконец, что есть он сам, т. е. что из его тенденций, установок и поведения закрепилось в его характере. В этом триединстве непротиворечиво соединены и динамические характеристики личности (направленность, мотивы) и ее устойчивые качества — характер и способности. Перефразируя это определение сегодня, можно сказать, что личность как субъект вырабатывает способ соединения своих желаний, мотивов со способностями в соответствии со своим характером в процессе их реализации в жизни, соответственно ее целям и обстоятельствам.

Для Рубинштейна личность — это и основная психологическая категория, и предмет психологического исследования, и методологический принцип. Как все методологические принципы психологии, которые были разработаны Рубинштейном, личностный принцип на разных этапах развития его концепции и всей в целом советской психологии решал различные методологические задачи и потому видоизменял свое методологическое содержание. На первом этапе его разработки в начале 30-х гг. и прежде всего в указанной программной статье 1934 г. личностный принцип решал ряд критических задач: преодоление идеалистического понимания личности в психологии, преодоление методологии функционализма, не признававшей личность основанием различных психических процессов, и т. д. Одновременно и чуть позднее Рубинштейн определяет позитивные задачи, которые решались этим принципом: выявление через личность не только связи сознания и деятельности (с сохранением специфики составляющих), но и связи всех психических составляющих (процессов, качеств, свойств); определение того качества и способа организации психики, которое достигается на уровне личности; наконец, выявление особого измерения и качества самой личности, которое обнаруживается только в особом измерении и процессе ее развития — жизненном пути. Сюда же относятся задачи исследования специфики саморазвития и формирования личности (соотношение развития и обучения, развития и воспитания), выявления диалектики внешнего и внутреннего, индивидуального и типического, особенного и всеобщего, которые также являются методологическими и в таком качестве возникли в психологии.

Однако среди всего этого множества конкретных задач, которые последовательно решались Рубинштейном, нельзя упускать основную, которая, пожалуй, может быть отрефлектирована только при осмыслении всей истории советской психологии и социальных детерминант ее развития. Лишь выявляя эту глубинную тенденцию, можно сказать следующее: на рубеже 20—30-х гг. начинается изучение личности и особенно личности ребенка, но кризисные ситуации советской психологии, связанные с разгромом социальной психологии, психотехники, педологии, т. е. организационным вмешательством во внутренние вопросы науки, приводят к постепенному обезличиванию предмета общей и педагогической психологии. Конкретная разработка теории личности (В. Н. Мясищевым и др.) не может компенсировать того оттеснения на задний план личностной проблематики, которое начинается с середины 30-х гг. и достигает в 40-х гг. своего апогея. Именно поэтому, особенно в контексте эпохи, стремившейся к обезличиванию, очень существенно и принципиально то, что Рубинштейн, начиная с 30-х гг., последовательно реализует личностный подход к предмету психологии и разрабатывает свою теорию личности.

Эти соображения в целом очерчивают круг методологических задач, к решению которых Рубинштейн был подготовлен первыми этапами своего творческого пути и с решения которых он начал теоретические и эмпирические исследования в 30-е гг.

1930—1942 гг. составляют ленинградский период его жизни и творчества, связанный с переездом из Одессы в Ленинград и началом собственно психологической научной деятельности в качестве заведующего кафедрой психологии в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена, куда он был приглашен М. Я. Басовым.

В течение необыкновенно короткого времени Рубинштейн создает новый научный коллектив, разворачивает его силами ряд экспериментальных исследований и приступает к разработке диалектико-материалистических основ психологической науки. Большим этапом решения данной задачи стал выход в свет его первой монографии «Основы психологии» в 1935 г. За эту книгу ему была присуждена (без защиты диссертации) ученая степень доктора педагогических наук (по психологии).

Становление психологии на основе диалектической методологии означает формирование нового типа знания и познания, суть которого состоит в опережающем конкретное исследование философско-методологическом обосновании адекватности самого способа выявления, видения предмета науки. Такое опережение не является произвольной конструкцией или априоризмом философии (в ее прежнем понимании как науки наук) по отношению к конкретной науке, но онтологическим философским обоснованием места психического во всеобщей системе явлений материального мира, а потому объективным выделением перспективных направлений его исследования. Подобный априоризм исключен, поскольку выбор философских категорий, выступающих в роли методологических принципов науки и затем служащих ориентирами при определении направлений ее исследования, осуществляется на основе обобщения всего состояния психологической науки, а не путем внешнего случайного «приложения» к психологии всех подряд положений и категорий марксистской философии (как, например, в 20-е гг. пытались прямо применить к определению сущности психики положение марксизма о классовой борьбе).

Так, принцип единства сознания и деятельности, выделенный в качестве центрального для определения ее предмета, был сформулирован, как уже отмечалось, на основе критического осмысления состояния мировой психологической науки, а не просто в порядке психологического раскрытия и конкретизации марксистской философской категории деятельности. На базе выявленных на протяжении истории философской мыслью наиболее существенных закономерностей действительности психология, устанавливая собственные методологические принципы, существенные для определения ее предмета, получает подлинные, адекватные ее сущности ориентиры для своего исследования действительности, исключающего чисто эмпирический, случайный, тупиковый характер такого исследования.

Создание основ науки, исходящих из новой философской парадигмы, а тем более их обоснование как нового типа научного знания представляло собой уникальную для психологии задачу. Ее уникальность обнаруживается прежде всего при самом общем сопоставлении с особенностями оформления и структурирования психологического знания, которые имели место в те же годы в западноевропейской и американской психологии. Эта психология продолжала свое существование, не преодолев методологического кризиса начала века и лишь компенсировав его последствия широкой сферой выходов психологии в практику (клиническую, инженерную и т. д.). В 30-е и последующие годы в западноевропейской и особенно американской психологии разрабатываются крупные оригинальные концепции. Однако никто не возразит против того, что ни одна из них не претендует на роль интеграции всего психологического знания. Последнее представлено более в информационном, чем интерпретационном, качестве, в форме многочисленных руководств, содержащих недостаточно связанные сводки знаний и сведений из разных разделов психологии.

Между тем развитие психологической науки в СССР на основе решенной Рубинштейном методологической задачи начинается как развитие, говоря современным языком, системного знания, что составляет действительно уникальную ее особенность. Од-

нако выявление многочисленных внутренних связей предмета психологии, к которому приступил Рубинштейн в первом издании своих «Основ...» (1935), возможно в принципе только на базе методологически адекватного определения этого предмета. Принцип единства сознания и деятельности, выявляющий личность как субъекта этого единства, оказался таким предельным и емким основанием, на котором — на том этапе — удалось интегрировать почти все существовавшие психологические знания в единую систему. Эта система, повторяем, имела не классификационный характер, она выступала как категориальная логика интеграции старого и получения нового знания.

Такая категориальная систематизация знаний, которую предпринял Рубинштейн в своей первой психологической монографии, становится эвристическим средством продуцирования новых психологических проблем, т. е. служит средством порождения новых знаний, выполняя функцию их развития в целом. Раскрытие роли социальной детерминации в понимании связи деятельности, сознания и психики стало впоследствии во многом единой принципиальной позицией советской психологии при наличии в ней различных направлений и школ, в разных аспектах рассматривающих эту зависимость и по-разному понимающих роль деятельности в определении специфики психического (Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А. Н. Леонтьев, Б. Г. Ананьев и др.).

Итак, в книге «Основы психологии» 1935 г. С. Л. Рубинштейн на основе принципа единства сознания и деятельности впервые представил полученные в психологии различные данные, направления и проблемы как внутренне взаимосвязанные и обобщенные. Одновременно на базе этого принципа он занялся исследованием ряда новых психологических проблем мышления, памяти, восприятия, речи и т. д., которое проводилось на кафедре психологии Ленинградского педагогического института в течение ряда лет.

Большую теоретическую и экспериментальную работу на основе деятельностного принципа вели также Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. А. Смирнов, Б. М. Теплов и многие другие советские психологи. Например, в ходе исследования П. И. Зинченко, А. А. Смирновым, А. Г. Комм, Д. И. Красильщиковой памяти через ее проявление и формирование в деятельности выявляется специфика и активная природа запоминания и воспоминания. Через изменение задач и условий деятельности выявлялась сущность других психических процессов. «С позиций, выдвинутых этим принципом, — писал впоследствии Рубинштейн, — были плодотворно разработаны в советской психологии проблемы сенсорики, памяти, способностей»[1].

В контексте деятельностного подхода началась категоризация видов деятельности по принципу ведущей роли для развития (ребенка), которая опиралась на общепсихологическую классификацию видов деятельности (игра, учение, труд). Эти проблемы обсуждались С. Л. Рубинштейном с Б. Г. Ананьевым, А. Н. Леонтьевым, Б. М. Тепловым, Д. Н. Узнадзе и другими в дискуссиях о соотношении созревания и развития, обучения и развития ребенка. В 30-е гг. начинается психологическое исследование особенностей игры как ведущего вида деятельности для формирования психики и сознания ребенка (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.).

Интенсивное развертывание этих теорий и конкретных эмпирических исследований побуждает Рубинштейна к написанию нового, еще более глубокого и эмпирически фундированного в новом направлении варианта «Основ...». Вскоре после выхода в 1935 г. «Основ психологии» он приступает к созданию своего капитального труда «Основы общей психологии», в котором представил и обобщил почти все теоретические и эмпирические достижения советской психологии 30-х гг.

Одним из методологических стержней этого труда становится рассмотрение психики, сознания и личности в развитии. Здесь Рубинштейн существенно по-новому продолжает наметившуюся в советской психологии в 20-е гг. тенденцию считать проблему раз-

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Принципы и пути развития психологии. С. 249.

вития психики конституирующей в определении предмета психологии, а исследование развивающейся психики ребенка — одним из ведущих по своему значению и удельному весу (П. П. Блонский, М. Я. Басов, Л. С. Выготский и др.). В новом труде С. Л. Рубинштейн раскрывает в единстве исторический, антропогенетический, онтогенетический, филогенетический, функциональный аспекты развития психики и бытийно-биографический — развития личности. Система психологии разрабатывается и представляется им через иерархию все усложняющихся в деятельности психических процессов и образований.

Сама деятельность субъекта также рассматривается в процессе ее становления и совершенствования: на разных этапах усложнения жизненного пути деятельность принимает новые формы и перестраивается. Вот почему Рубинштейн, во-первых, возражает против сведения роли деятельности в психическом развитии только к тренировке, не создающей никаких новых структур, и показывает, что на разных уровнях развития психические процессы строятся различным образом, приобретают новые мотивы, новое качество и включаются в новый способ деятельности, используя старые психические образования лишь в преобразованном, снятом виде. Во-вторых, он противопоставляет свою концепцию всем попыткам понять психическое развитие как чистое созревание, при котором заложенные от природы задатки функционируют независимо от условий конкретной деятельности. Именно это отмечали в концепции Рубинштейна, подчеркивая ее деятельностно-генетический аспект, Б. Г. Ананьев, А. Р. Лурия и другие психологи в отзыве, данном по поводу представления «Основ общей психологии» (1940) на Государственную премию[1].

Аналогичную оценку получил этот труд и в коллективе Института психологии при МГУ: «С. Л. Рубинштейн впервые всесторонне и обоснованно представил психологию как относительно законченную научную систему в свете материалистической диалектики. В этом труде он по существу подвел итоги развитию советской психологии за 25 лет на общем фоне достижений мировой научной психологической мысли и наметил новые пути ее плодотворного развития на основе марксистско-ленинской методологии. Он поставил и дал на высоком теоретическом уровне решение целого ряда психологических проблем (психика и деятельность, взаимоотношение психического и физиологического, строение сознания и т. д.). Многие из числа поднятых им впервые проблем получили оригинальное решение, имевшее фундаментальное значение для дальнейшего развития философско-психологической мысли. Так, например, проблема строения сознания впервые в советской психологии раскрыта им в свете диалектического единства переживания и знания. Глубоко оригинальное решение им проблемы строения сознания стало реально возможно благодаря новому решению психофизической проблемы, данному Рубинштейном на широкой генетической основе. Это решение проблемы, исходя из взаимосвязи и взаимообусловленности строения и функции, дает новое объяснение генетических корней развития психики. С. Л. Рубинштейн дал решение основных вопросов теории психологического познания в свете марксистско-ленинской теории отражения. Профессор Рубинштейн разработал и свою методику психологического исследования — оригинальный вариант естественного эксперимента, реализующий в методике психологического исследования единство воздействия и познания»[2].

Принцип единства сознания и деятельности, сформулированный Рубинштейном в статье «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса» (1934), выступает в «Основах общей психологии» (1940) в конкретизированном и расчлененном виде. Данный прин-

[1] Научный архив С. Л. Рубинштейна // Отдел рукописей Государственной библиотеки им В. И. Ленина. Фонд 642, ед. хранения 117.

[2] Там же.

цип предполагает раскрытие этого единства в аспекте функционирования и развития сознания через деятельность. Здесь нужно подчеркнуть его совершенно особенное содержание соотносительно с обычным генетическим пониманием развития, принятым в психологии. В традиционном понимании развитие рассматривалось как прохождение некоторых последовательных, т. е. следующих во времени одна за другой, стадий, носящих необратимый характер. Детерминация этих стадий связывалась иногда с действием имманентных — лишь внутренних — условий; тогда развитие понималось как созревание. В других случаях, напротив, абсолютизировалась роль внешних условий, и тогда развитие сводилось к механистически понятой заданности извне — тренировке и т. д. Рубинштейн в своей классической формуле связи сознания и деятельности интерпретирует сущность развития через диалектику субъекта и объекта, а тем самым развитие сближается с функционированием: проявление сознания в деятельности есть одновременно (а не последовательно) развитие сознания через деятельность, его формирование.

В «Основах общей психологии» взаимодополняют друг друга оба аспекта (или значения) принципа развития: генетически последовательные стадии развития получают свою качественную определенность, выступают как новообразования в зависимости от оптимально—неоптимально происходящего функционирования структур, сложившихся на каждой стадии, в зависимости от способа взаимодействия с действительностью. Иными словами, качественное изменение строения психики, сознания, личности и т. д. на каждой последовательной стадии их развития, т. е. появление новообразований и, более того, возникновение нового способа функционирования, в свою очередь зависят не от имманентно складывающегося соотношения стадий, а от характера функционирования. Это и есть применительно к человеку проявление и формирование сознания в деятельности в зависимости от активности субъекта последней. То, что является лишь функционированием структур на уровне биологического мира, выступает как особое качество деятельности, активности на уровне человека. Однако чисто категориально в «Основах общей психологии» представлено единство структуры и функции, функционирования, которое позволяет проследить этот аспект развития в его специфике на уровне животных и человека. Резюмируя, можно сказать, что рубинштейновская концепция развития является не структурно-генетической, как большинство концепций развития в психологии, включая концепцию Ж. Пиаже, концепцию развития личности Ш. Бюлер и многие другие, а структурно-функционально-генетической, где генетическая последовательность определенных стадий и структур не имманентна, а зависит в свою очередь от типа взаимодействия или функционирования, а у человека — от характера деятельности.

Развивая вслед за А. Н. Северцовым и И. И. Шмальгаузеном принцип единства строения и функционирования, Рубинштейн раскрывает важное положение о том, что на разных генетических ступенях складывается соответственно различное соотношение между сторонами этого единства, так же как соотношение между сторонами этого единства существенно для смены генетически-последовательных стадий или структур (с. 93—97 наст. издания). При рассмотрении филогенетической и онтогенетической эволюции Рубинштейн высказывает и разрабатывает две существенные и взаимосвязанные идеи. Первая указывает на взаимообусловливающий характер строения и функции: «не только функция зависит от строения, но и строение от функции» (с. 94 наст. издания). Вторая — на значение образа жизни для целостного процесса развития: «Прямо или косвенно образ жизни играет определяющую роль в развитии и строения, и функции в их единстве, причем влияние образа жизни на строение опосредовано функцией» (с. 95 наст. издания). Из этих идей в свою очередь вытекает методологическая критика стратегии сравнительного исследования, исходящего из примата строения, морфологии и т. д. и потому видящего свою задачу в сравнении разных этапов, стадий, срезов этого строения. Критика Рубинштейна была направлена против подмены генетического принципа срав-

нительным[1], но она значима и для обоснования тех же принципов в психологии, отказа от структурно-сравнительного и утверждения функционально-(структурно)-генетического принципа. Эта критика связана прежде всего с качественно новым пониманием онтогенетического развития личности, а потому только на ее основе можно понять сущность лонгитюдного исследования, важность его стратегии. Изучение срезов, сравнение разных возрастов в их сложившихся фиксированных структурах не позволяют вскрыть их генезис, диалектику внешнего и внутреннего, функциональных возможностей структуры того или иного типа и этапа. Рубинштейн указывает на статичность подобных срезовых исследований, не вскрывающих закономерностей развития.

Что дает применение функционально-генетического принципа к решению задач построения системы психологии? Во-первых, он интегрирует оба этапа развития психики — у животных и человека. При этом функциональный аспект психики человека конкретизируется через деятельность. Не поведение (в бихевиористском смысле), а именно функционирование оказывается для Рубинштейна категорией, позволяющей раскрыть непрерывность двух качественно различных этапов развития психики (животных и человека). И это крайне важно для критики бихевиористской традиции в психологии, которая сумела даже павловское учение об условных рефлексах как несомненно функциональную концепцию подвести под поведенческую, сведя условные рефлексы к внешним проявлениям (в поведении). Во-вторых, функционально-генетический принцип позволяет через понимание развития как развития функции и структуры описать в единых категориях психофизиологическую характеристику психики, с одной стороны, и отражательно-деятельностную — с другой. Надо сказать, что вторая задача применения функционально-генетического принципа встала перед Рубинштейном позднее, в 50-е гг., когда так называемая Павловская сессия Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР (1950) потребовала от психологии отказа от специфики своего предмета, когда возникла опасность полной физиологизации психологии.

Психофизиологическая проблема анализируется в «Основах общей психологии» в категориях мозговых структур и их функций, что позволяет дать психофизиологическую конкретизацию принципа развития (как единого и для уровня отражательно-деятельностного функционирования психики). Вместе с тем, критикуя концепцию функциональной локализации (как одну из теорий соотношения структуры и функции), Рубинштейн развивает важнейшую идею о том, что в эволюционном ряду соотношение структуры и функции изменяется в пользу последней. «Чем филогенетически древнее какой-либо “механизм”, тем строже его локализация» (с. 140 наст. издания), а чем дальше по филогенетической лестнице, тем более статическая локализация сменяется динамической и системной, т. е. в осуществлении одной и той же функции участвуют практически все крупные зоны коры. «Вопрос о функциональной локализации должен разрешаться по-разному для разных генетических ступеней — по одному для птиц, по-другому для кошек и собак и опять-таки по-иному для человека» (там же).

Непреходящая методологическая значимость данных положений может быть раскрыта в контексте последующих событий в истории психологии и физиологии, связанных с уже упоминавшейся Павловской сессией, которая привела к физиологизации психологии. Эта физиологизация проявилась в прямом переносе на человека положений И. П. Павлова об условных рефлексах животных, что в свою очередь вело к стиранию качественных граней между биологией человека и животных, а затем — как к своему следствию — к зачеркиванию специфики биологии человека. Этот пример подтверждает значимость положений Рубинштейна о методологическом учете специфичности соотношений структуры и функции на разных этапах развития, о качественной специфике этого соотношения у животных и человека.

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. С. 139—140.

Генетический принцип в вышеуказанном его понимании пронизывает все теоретические построения книги С. Л. Рубинштейна. Как уже отмечалось, сознание рассмотрено здесь во множестве генетических (в широком смысле слова) аспектов, тщательнейшим образом проанализирована предыстория его возникновения — круг проблем классической зоопсихологии, связанный со стадиальностью психики животных, принципами и критериями дифференциации стадий, которые были в центре дискуссий между западноевропейскими и отечественными психологами (В. Келер, В. А. Вагнер и др.). В каждой из глав, посвященных раскрытию сущности психических процессов (познавательных, эмоциональных, речевых, наконец, собственно личностных — волевых и т. д.), представлен раздел, посвященный генезису этого процесса или функции у ребенка. (Эти разделы были сокращены в третьем издании «Основ», но именно поэтому необходимо отметить их стратегически-методологическую роль в первом и втором и данном изданиях книги как реализацию принципа развития во всех аспектах, во всей конкретике психологических этапов развития.) Наиболее общее содержание методологического принципа развития и его наиболее глубокий смысл раскрывает тезис о потенциальности как о безусловной возможности развития человека «безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу», как это формулирует К. Маркс[1]. Именно этим тезисом преодолевается всякое представление о конечности развития, свойственное теориям локализации и жесткости структур, в которых развитие реализуется[2]. Развитие — это линия на дифференциацию как усложнение структур, с одной стороны, и на генерализацию — с другой. Генерализация и дает возможность неограниченных гибких обобщенных связей между ними.

Каждый новый уровень развития, согласно Рубинштейну, открывает все более широкие возможности, а реализация этих возможностей в свою очередь формирует новые структуры — таков философско-методологический смысл соотношения структуры и функционирования. Рубинштейновская концепция развития раскрывает не только его стадиальность, но и иерархичность. Структуры высшего уровня видоизменяют способы функционирования низшего, совмещаются с ними, что создает сложнейшую феноменологическую картину, которую не мог объяснить, например, К. Бюлер, «вытягивая», по выражению Рубинштейна, реально надстраивающиеся друг над другом стадии развития в «одну прямую линию, разделенную на три строго ограниченных отрезка» (с. 118 наст. издания).

Разрабатывая идею иерархичности развития, Рубинштейн сумел раскрыть не только роль высших более сложных стадий развития по отношению к низшим, но и их качественное отличие. Развитие человека для Рубинштейна есть становление, включающее принцип саморазвития и самосовершенствования.

Единство функционального и генетического аспектов, как его понимал Рубинштейн, весьма актуально, поскольку и в современной психологии до сих пор распространены методологические принципы психологии, жестко разграничивающей функционирование и развитие. В этом случае деятельность человека начинает рассматриваться как нормативное (отвечающее заданным техническим условиям) функционирование. При всей правомерности подобного рассмотрения при определении конкретных профессиональных задач оно не может быть перенесено на понимание психологического аспекта деятельности, всегда предполагающего возможность и необходимость развития человека как субъекта.

Идея развития как становления совпадает с категорией субъекта, его саморазвития в результате активного изменения мира. Реализуя принцип развития в психологии познания и деятельности человека, Рубинштейн рассматривает стадиальность развития через понятия познания и поведения, вполне отвечающие общему генетическому подходу.

---

[1] См.: *Маркс К., Энгельс Ф.* Соч. Т. 46. Ч. 1. С. 476.

[2] См.: Принцип развития в психологии. М., 1978.

Формы поведения и познания, складывающиеся последовательно на разных стадиях как фиксированные и типичные для них, имеют разное внутреннее строение и определяют совокупность возможностей во взаимоотношении субъекта с миром. Именно несовпадение внутреннего строения этих форм с процессом реального взаимодействия с миром ведет к активизации функциональных возможностей субъекта, к поиску новых способов их соотношения (но не так, что внутреннее строение определяет функциональные возможности каждой из форм в отдельности). Рубинштейн раскрывает внутреннее строение и психики, и сознания, и личности, и ее деятельности, которым свойственны определенность, качественное отличие, устойчивость и одновременно способность к расширению способа функционирования и на этой основе к их перестройке. Единство форм или строений основано именно на их различии, а не тождестве, в чем и скрыт постоянный источник, бесконечная возможность их развития.

Такие стабильные формы, как характер и способности, Рубинштейн исследует на уровне личности. И характер, и способности, и воля рассматриваются не только в своих статических формах, но и в динамике, которая является конкретным выражением процессуальности развития. И для этих форм единство устойчивого и динамического раскрывается в генезисе. Устойчивость, определенность форм не есть их фиксированность. Устойчивость и стабильность проявляются в функционировании, которое содержит бесконечные возможности к изменчивости. Характер проявляется в деятельности, в поведении, но в нем же и формируется. Динамика формирования связана с возможностью возникновения в каждой новой ситуации нового способа поведения, который из отдельного поступка может затем превратиться в черту характера.

Таким образом, принцип развития во всей многогранности его понимания пронизывает весь труд Рубинштейна.

Принцип единства сознания и деятельности тоже выступает во множестве аспектов, выполняя как позитивные (методологические, теоретические, эмпирические), так и критические функции. Этот принцип задает систему расчленения и интеграции психологических проблем. Через него дается новое понимание предмета психологии и методологическое определение природы психического: психика как единство отражения и отношения, познания и переживания, гносеологического и онтологического. Через тот же принцип раскрывается принадлежность сознания действующему субъекту, который относится к миру благодаря наличию у него сознания. Определение отражательной природы психического стало общепризнанным. Однако квалификация психики как переживания, как определенного онтологического состояния не давалась ни до, ни после Рубинштейна. Существенность этого аспекта становится особенно очевидной в контексте последующего развития психологии: у некоторых авторов деятельность постепенно свелась к ее идеальным формам. Особенно ярко эта тенденция проявляется в философии и психологии, когда говорят о тождестве сознания и деятельности или, что то же, об общности их строения.

Рубинштейновское определение психики как единства отражения и отношения, знания и переживания, раскрывает соотношение в ней идеального и реального, объективного и субъективного, т. е. представляет психику в системе различных философско-методологических квалификаций. Определение сознания как предметного и как субъектного, т. е. как выражающего отношение личности к миру, трактовка сознания как высшего уровня организации психики, которому в отличие от других уровней присущи идеальность, «предметное значение, смысловое, семантическое содержание» (с. 17 наст. издания), понимание сознания как детерминированного одновременно общественным бытием индивида и общественным сознанием выявляют продуктивные противоречия его движения. Генезис и диалектика трех отношений субъекта — к миру, к другим и самому себе (эти отношения были выделены Рубинштейном как конституирующие еще в 1935 г. в «Основах психологии») — вскрывают основу самосознания и рефлексии сознания индивида. Наконец, соотнесение сознания с нижележащими уровнями психики

позволяет понять его роль как их регулятора, а также как регулятора целостной деятельности субъекта в его соотношении с миром.

Это положение о регуляторной функции сознания также является отличительным признаком концепции Рубинштейна. Сознание может выступать как регулятор деятельности только в силу его нетождественности последней, в силу своей особой модальности: в сознании представлена вся объективная действительность (во всяком случае свойственная сознанию идеальность позволяет индивиду руководствоваться всем, что отдалено во времени и пространстве, что составляет не лежащую на поверхности сущность бытия). Именно потому, что в сознании дано все существующее в мире, все отдаленное во времени и пространстве, все, с чем человек никогда не вступал и не сможет вступить в непосредственный контакт, личность не замкнута в узком мире своего «я» и оказывается способной выходить бесконечно далеко за пределы этого «я». Она может задавать свою систему координат относительно значимого для нее в этом мире и тем самым регулировать свои действия и реализовать переживания. Идея о регуляторной роли сознания восходит к марксистскому философскому пониманию его активности, с одной стороны, а с другой — к естественно-научным представлениям о регуляторной роли психики. Однако последнюю зависимость как принципиальную непрерывную линию отечественной психологии Рубинштейн начал детально обосновывать уже после выхода в свет второго издания «Основ общей психологии», т. е. с середины 40-х гг.

Вначале — через принцип единства сознания и деятельности — Рубинштейн ищет подход к объективному изучению личности, к тому, *через что* и *как* она проявляется в деятельности. Этот подход был реализован в цикле исследований проблем воспитания ребенка С. Л. Рубинштейном и его сотрудниками еще в 30-е гг. в Ленинграде. Почти одновременно им намечается другое направление исследований — путь активного формирования личности и ее сознания через деятельность. Прослеживая связь сознания и деятельности, Рубинштейн показывает, что сознание есть такой высший психический процесс, который связан с регуляцией личностью складывающихся в деятельности отношений. Сознание не просто высшее личностное образование, оно осуществляет три взаимосвязанные функции: регуляцию психических процессов, регуляцию отношений и регуляцию деятельности субъекта. Сознание, таким образом, высшая способность действующего субъекта. Сознание выводит его в мир, а не замыкает в себе, поскольку его цели детерминированы не только им самим, но и обществом. Детерминация субъектом своей деятельности складывается и в особом процессе — жизненном пути личности.

Принципиальным для Рубинштейна является вопрос о соотношении сознания и самосознания: не сознание развивается из самосознания, личностного «я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности, по мере того как она становится самостоятельно действующим субъектом. Этапы самосознания Рубинштейн рассматривает как этапы обособления, выделения субъекта из непосредственных связей и отношений с окружающим миром и овладения этими связями. Согласно Рубинштейну, сознание и самосознание — это построение личностью через свои действия отношений с миром и одновременно выражение своего отношения к миру посредством тех же действий. Из такого понимания соотношения сознания и самосознания С. Л. Рубинштейном развивается его концепция поступка: «При этом человек осознает свою самостоятельность, свое выделение в качестве самостоятельного субъекта из окружения лишь через свои отношения с окружающими людьми, и он приходит к самосознанию, к познанию собственного “я” через познание других людей» (с. 636 наст. издания). Самосознание в таком смысле есть не столько рефлексия своего «я» сколько осознание своего способа жизни, своих отношений с миром и людьми.

На пересечении всех приведенных определений сознания — гносеологического, социально-исторического, антропогенетического, собственно психологического, социально-психологического (соотношение индивидуального и коллективного сознания), наконец, ценностно-нравственного — и возникает его объемная интегральная характеристика.

Она образуется именно при генетическом рассмотрении. Только рассмотрение сознания в развитии позволяет соотнести, различив исторический (антропогенетический) и онтогенетический процессы развития сознания, показать единство и специфику индивидуального и общественного сознаний, определить сознание как этап развития личности ребенка, затем — как этап жизненного пути и нового качества в становлении личности, как способ и новое качество жизни и соотнесения себя с действительностью. Этап сознательного отношения к жизни есть новое качество самого сознания, возникающее в связи с новым способом жизни личности. Личность становится субъектом жизни не потому, что она обладает сознанием, характером, способностями, а потому и в той мере, в какой она использует свой интеллект, свои способности для решения жизненных задач, подчиняет свои низшие потребности высшим, строит свою стратегию жизни.

Глубоко раскрыт С. Л. Рубинштейном генезис коммуникативных функций сознания, проявляющихся в речи и осуществляющихся в ней: «Благодаря речи сознание одного человека становится данностью для другого» (с. 382 наст. издания). Речь является формой существования мысли и выражением отношения, т. е. в функциях речи также прослеживается единство знания и отношения. Чрезвычайно важным является, по Рубинштейну, генезис тех функций речи, которые связаны с потребностью ребенка понимать и со стремлением быть понятым другим. Его анализ этой потребности, сопровождающийся убедительной критикой Ж. Пиаже, отчасти близок бахтинской идее диалога. Однако принципиальная особенность позиции Рубинштейна состоит в том, что в отличие от М. М. Бахтина, настаивавшего вслед за родоначальником герменевтики Ф. Шлейермахером на значимости интерсубъективности, «сократической беседы», Рубинштейн исследует интрасубъективный аспект этой потребности.

Генетически-динамический аспект сознания получает наиболее конкретное воплощение при рассмотрении С. Л. Рубинштейном эмоций и воли. Именно в них сознание предстает как переживание и отношение. Когда потребность из слепого влечения становится осознанным и предметным желанием, направленным на определенный объект, человек знает, чего он хочет, и может на этой основе организовать свое действие (с. 588 наст. издания). В генезисе обращения потребностей, переключении их детерминации с внутренних на внешние факторы концепция Рубинштейна сближается с концепцией объективации Д. Н. Узнадзе.

Таким образом, раскрытие генезиса и структуры сознания как единства познания и переживания, как регулятора деятельности человека дало возможность представить разные качества психического — познавательные процессы в их единстве с переживанием (эмоции) и осуществлением отношений к миру (воля), а отношения к миру понять как регуляторы деятельности в ее психологической и собственно объективной общественной структуре и все эти многокачественные особенности психического рассмотреть как процессы и свойства личности в ее сознательном и деятельном отношении к миру.

Рубинштейновское понимание сознания тем самым дало и новое понимание предмета психологии, и новую структуру психологического знания. Принципы единства сознания, деятельности и личности легли в основу построения психологии как системы.

***

Первопроходческая роль С. Л. Рубинштейна в систематической и глубокой разработке (начиная с 1922 г.) деятельностного принципа в психологической науке должна быть специально подчеркнута, поскольку на протяжении последних 20—25 лет этот его вклад в психологию или умаляется, или замалчивается; в ряде энциклопедических справочников об этом не говорится ни слова[1]. Между тем в нашей стране и за рубежом

---

[1] См.: *Рубинштейн С. Л.* // БСЭ. 3-е изд. М., 1975. Т. 22; Рубинштейн С. Л. // Философский энциклопедич. словарь. М., 1983 и 1989; *Рубинштейн С. Л.* // Большой энциклопедич. словарь. М., 1997.

получают все более широкое распространение многие достижения в разработке деятельностного подхода, хотя нередко и без упоминания авторства или соавторства С. Л. Рубинштейна. Как ни странно, но именно так получилось, например, с хорошо известной философско-психологической схемой анализа деятельности по ее главным компонентам (цели, мотивы, действия, операции и т. д.). В своей основе эта схема была разработана С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым в 30—40-е гг. Сейчас она очень широко применяется и совершенствуется (иногда критикуется) отечественными и зарубежными психологами, философами, социологами.

Вышеуказанную схему анализа деятельности Рубинштейн начал разрабатывать в своей программной статье «Проблемы психологии в трудах К. Маркса» (1934) и в последующих монографиях. Так, в монографии «Основы психологии» (1935) Рубинштейном были систематизированы первые достижения в реализации деятельностного принципа. Прежде всего в самой деятельности субъекта им были выявлены ее психологически существенные компоненты и конкретные взаимосвязи между ними. Таковы, в частности, действие (в отличие от реакции и движения), операция и поступок в их соотношении с целью, мотивом и условиями деятельности субъекта. (В 1935 г. действие и операция часто отождествлялись Рубинштейном.)

В отличие от реакции действие — это акт деятельности, который направлен не на раздражитель, а на объект. Отношение к объекту выступает для субъекта именно как отношение, хотя бы отчасти осознанное и потому специфическим образом регулирующее всю деятельность. «Сознательное действие отличается от несознательного в самом своем объективном обнаружении: его структура иная и иное его отношение к ситуации, в которой оно совершается; оно иначе протекает»[1].

Действие отлично не только от реакции, но и от поступка, что определяется прежде всего иным выражением отношений субъекта. Действие становится поступком в той мере, в какой оно регулируется более или менее осознаваемыми жизненными отношениями, что, в частности, определяется степенью сформированности самосознания.

Таким образом, единство сознания и деятельности конкретно проявляется в том, что различные уровни и типы сознания, вообще психики раскрываются через соответственно различные виды деятельности и поведения: движение — действие — поступок. Сам факт хотя бы частичного осознания человеком своей деятельности — ее условий и целей — изменяет ее характер и течение.

Систему своих идей Рубинштейн более детально разработал в первом (1940) издании «Основ общей психологии». Здесь уже более конкретно раскрывается диалектика деятельности, действий и операций в их отношениях прежде всего к целям и мотивам. Цели и мотивы характеризуют и деятельность в целом и систему входящих в нее действий, но характеризуют по-разному.

Единство деятельности выступает в первую очередь как единство целей ее субъекта и тех его мотивов, которые к ней побуждают. Мотивы и цели деятельности в отличие от таковых для отдельных действий обычно носят интегрированный характер, выражая общую направленность личности. Это исходные мотивы и конечные цели. На различных этапах они порождают разные частные мотивы и цели, характеризующие те или иные действия.

Мотив человеческих действий может быть связан с их целью, поскольку мотивом является побуждение или стремление ее достигнуть. Но мотив может отделиться от цели и переместиться 1) на саму деятельность (как бывает в игре) и 2) на один из результатов деятельности. Во втором случае побочный результат действий становится их целью.

Итак, в 1935—1940 гг. Рубинштейн уже выделяет внутри деятельности разноплановые компоненты: движение — действие — операция — поступок в их взаимосвязях с

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Основы психологии. М., 1935. С. 51.

целями, мотивами и условиями деятельности. В центре этих разноуровневых компонентов находится действие. Именно оно и является, по мнению Рубинштейна, исходной «клеточкой, единицей» психологии.

Продолжая во втором (1946) издании «Основ общей психологии» психологический анализ деятельности и ее компонентов, С. Л. Рубинштейн, в частности, пишет: «Поскольку в различных условиях цель должна и может быть достигнута различными способами (операциями) или путями (методами), действие превращается в разрешение задачи» (с. 172 наст. издания) и здесь же делает сноску: «Вопросы строения действия специально изучаются А. Н. Леонтьевым» (там же).

В 40-е гг. и позднее А. Н. Леонтьев опубликовал ряд статей[1] и книг, в которых была представлена его точка зрения на соотношение деятельности — действия — операции в связи с мотивом — целью — условиями. Это прежде всего его «Очерк развития психики» (1947), «Проблемы развития психики» (1959), «Деятельность, сознание, личность» (1975). По его мнению, «в общем потоке деятельности, который образует человеческую жизнь в ее высших, опосредованных психическим отражением проявлениях, анализ выделяет, во-первых, отдельные (особенные) деятельности — по критерию побуждающих их мотивов. Далее выделяются действия — процессы, подчиняющиеся сознательным целям. Наконец, это операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели»[2].

В данной схеме понятие деятельности жестко соотносится с понятием мотива, а понятие действия — с понятием цели. На наш взгляд, более перспективной выглядит не столь жесткая схема, согласно которой и с деятельностью, и с действиями связаны и мотивы, и цели, но в первом случае они более общие, а во втором — более частные. Впрочем, иногда и сам Леонтьев расчленяет цели на общие и частные и только вторые непосредственно соотносит с действиями[3]. Тем самым в этом пункте намечается определенное сближение позиций Рубинштейна и Леонтьева. Вместе с тем между ними сохраняются и существенные различия, прежде всего в трактовке субъекта и его мотивов[4]. Кроме того, как мы уже видели, Рубинштейн все время подчеркивает принципиально важную роль поступка, когда, с его точки зрения, деятельность «становится поведением» (с. 437 наст. издания) в нравственном (но, конечно, не бихевиористском) смысле этого слова.

В целом описанная общая схема соотнесения деятельности, действий, операций в их связях с мотивами, целями и условиями является важным этапом в развитии советской психологии. Не случайно она до сих пор широко используется. Вместе с тем разработанная С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым схема нередко рассматривается как чуть ли не самое главное достижение советской психологии в решении проблематики деятельности. На наш взгляд, это, конечно, не так. В указанной проблематике наиболее существенным для психологии является вовсе не эта общая схема (которую вообще не следует канонизировать), а раскрытие через Марксову категорию деятельности неразрывной связи *человека с миром* и понимание психического как изначально включенного в эту фундаментальную взаимосвязь.

В отличие от деятельности и вне связи с ней действия, операции, мотивы, цели и т. д. давно стали предметом исследования психологов многих стран. Например, К. Левин и

---

[1] Первая из этих статей опубликована в 1944 г. (см.: *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Сов. педагогика. 1944. № 8—9).

[2] *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 109.

[3] Там же. С. 105.

[4] См.: *Абульханова-Славская К. А.* Деятельность и психология личности. М., 1980. С. 65 и далее; *Брушлинский А. В.* Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. С. 162 и далее, 359 и далее.

его школа многое сделали для изучения действий и мотивов, а Ж. Пиаже и его ученики — для изучения операций и действий. Но только в советской психологии, развивавшейся на основе диалектико-материалистической философии, была особенно глубоко проанализирована связь человека и его психики с миром. Наиболее важными критериями такого анализа стали взятые у К. Маркса категории объекта, деятельности, общения и т. д. И именно в данном отношении (прежде всего в разработке проблематики деятельности) советская психология имеет определенные методологические преимущества, например, перед тем же Ж. Пиаже, который не смог избежать некоторого крена в сторону операционализма[1].

Во всех разработках проблемы деятельности и других проблем С. Л. Рубинштейн выступает не только как автор, соавтор и руководитель, но и как один из организаторов психологической науки в СССР. Он прежде всего стремился и умел налаживать творческие деловые контакты и тесное сотрудничество с психологами страны даже в тех случаях, когда они придерживались существенно иных точек зрения. Вот, например, как писал об этом М. Г. Ярошевский применительно к ленинградскому периоду научного творчества Рубинштейна: «Имелись широкие возможности для неформального общения. К Рубинштейну в его двухкомнатную квартиру на Садовой приходили делиться своими замыслами Выготский и Леонтьев, Ананьев и Рогинский. Приезжали на его кафедру Лурия, Занков, Кравков и другие. Превосходно информированный о положении в психологии — отечественной и мировой, Рубинштейн поддерживал тесные контакты с теми, кто работал на переднем крае науки»[2].

Во многом не разделяя позиций Л. С. Выготского (см. об этом дальше), Рубинштейн тем не менее пригласил его читать лекции по психологии студентам Ленинградского пединститута им. М. И. Герцена. Он согласился также в ответ на просьбу Выготского выступить в 1933 г. официальным оппонентом на защите диссертации Ж. И. Шиф — ученицы Выготского, изучавшей развитие научных понятий у школьников. (Со слов Ж. И. Шиф известно, что после защиты она довольно долго переписывалась с Рубинштейном, желая подробнее узнать, в чем суть его критического отношения к теории Выготского. Она предполагала, что письма Рубинштейна к ней могли сохраниться в той части ее архива, которая находится в Институте дефектологии АПН СССР.)

Особенно плодотворными были творческие связи и контакты Рубинштейна с его союзниками и отчасти единомышленниками по дальнейшей разработке деятельностного подхода — с Б. Г. Ананьевым, А. Н. Леонтьевым, А. А. Смирновым, Б. М. Тепловым и др. Несмотря на существенные различия между ними в трактовке деятельности, эти психологи во многом сообща развивали и пропагандировали деятельностный подход, в оппозиции к которому тогда находились многие другие, в том числе ведущие советские психологи (например, К. Н. Корнилов, Н. Ф. Добрынин, П. А. Шеварев и другие бывшие ученики Г. И. Челпанова — основателя первого в России института психологии).

Рубинштейн пригласил к себе на кафедру психологии пединститута им. А. И. Герцена А. Н. Леонтьева для чтения лекций студентам. На той же кафедре он организовал защиту докторских диссертаций Б. М. Теплова и А. Н. Леонтьева и выступил в качестве одного из официальных оппонентов. Такую линию на сотрудничество между разными научными школами и направлениями Рубинштейн продолжал и после своего переезда из Ленинграда в Москву осенью 1942 г.

Когда началась Великая Отечественная война против гитлеровской Германии, Рубинштейн остался в осажденном Ленинграде, потому что считал своим гражданским долгом в качестве проректора организовать работу педагогического института в суровых условиях блокады. В первую, самую тяжелую блокадную зиму (1941/42 гг.) он

---

[1] См.: *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. С. 21—23.

[2] *Ярошевский М. Г.* История психологии. М., 1985. С. 519.

работал над вторым изданием своих «Основ общей психологии», существенно дополняя, развивая и улучшая их первый вариант 1940 г.

Весной 1942 г. первое издание его «Основ общей психологии» было удостоено Государственной премии по представлению ряда психологов, а также выдающихся ученых В. И. Вернадского и А. А. Ухтомского, издавна и глубоко интересовавшихся проблемами психологии, философии и методологии, внесших свой оригинальный вклад в развитие этих наук и высоко оценивших философско-психологический труд С. Л. Рубинштейна.

Осенью 1942 г. Рубинштейн был переведен в Москву, где возглавил Институт психологии и создал кафедру и отделение психологии в Московском государственном университете. (В 1966 г. на базе этого отделения А. Н. Леонтьев организовал факультет психологии МГУ.) Сюда в 1943—1944 гг. Рубинштейн пригласил на работу не только своих ленинградских учеников — М. Г. Ярошевского, А. Г. Комм и др., но и сотрудников А. Н. Леонтьева — П. Я. Гальперина и А. В. Запорожца, по-прежнему успешно координируя коллективную творческую работу многих психологов из разных учреждений и научных школ.

В 1943 г. Рубинштейн избирается членом-корреспондентом АН СССР и становится в ней первым представителем психологической науки. По его инициативе и под его руководством создается в 1945 г. в Институте философии АН СССР сектор психологии — первая психологическая лаборатория в Академии наук СССР. В том же 1945 г. он избирается академиком Академии педагогических наук РСФСР. Все это результат большого и заслуженного признания его «Основ общей психологии» (1940).

Особенно широкие перспективы для его новых творческих достижений открылись весной 1945 г., после победы над фашистской Германией. В 1946 г., когда вышло второе, существенно доработанное и расширенное издание «Основ общей психологии», С. Л. Рубинштейн уже правил верстку своей новой книги — «Философские корни психологии». Эта книга по философской глубине намного превосходила «Основы...» и знаменовала принципиально новый этап в дальнейшей разработке деятельностного подхода. Она должна была выйти в свет в издательстве Академии наук СССР и, казалось, ничто этому не могло помешать. Тем не менее набор был рассыпан, и это было лишь начало грозы, разразившейся в 1947 г., когда С. Л. Рубинштейн был обвинен в космополитизме, т. е. «преклонении перед иностранщиной», в недооценке отечественной науки и т. д. В течение 1948—1949 гг. его сняли со всех постов; воистину «большие деревья притягивают молнию».

Началась серия «проработок», обсуждений, точнее, осуждений «Основ общей психологии» (в Институте философии АН СССР, в Институте психологии Академии педагогических наук РСФСР и т. д., на страницах газет и журналов «Вопросы философии», «Советская педагогика» и т. д.). При первом обсуждении, проходившем в Институте философии с 26 марта по 4 апреля 1947 г., Рубинштейну и тем немногим, кто его поддерживал, удалось как-то «отбиться». Отчасти помогло заключительное слово Б. М. Теплова. Однако все последующие «проработки» ознаменовали полный разгром психологами и философами «Основ общей психологии» и представленного в них деятельностного подхода. Одним из итогов таких «обсуждений» стала разгромная рецензия на оба издания «Основ общей психологии», написанная П. И. Плотниковым и опубликованная в журнале «Советская педагогика» в 1949 г. (почти накануне 60-летия Рубинштейна). Рецензия заканчивалась следующими, прямо-таки зловещими словами: «Книга С. Л. Рубинштейна оскорбляет русскую и советскую науку в целом, психологию в частности и отражает “специализированное преломление” его лакейской сущности. Чем скорее мы очистим советскую психологию от безродных космополитов, тем скорее мы откроем путь для ее плодотворного развития»[1].

---

[1] *Плотников П. И.* Очистить советскую психологию от безродного космополитизма // Сов. педагогика. 1949. № 4. С. 19.

Столь же незаслуженным гонениям был подвергнут и другой лауреат Государственной премии — психофизиолог Н. А. Бернштейн. После Павловской сессии (1950) жертвами гонений стали физиологи Л. А. Орбели, П. К. Анохин и многие другие ученые. (Все они, как и Рубинштейн, были постепенно восстановлены в правах лишь после смерти И. В. Сталина.)

В эти тяжелейшие и чреватые страшными последствиями годы (1948—1953) Рубинштейн продолжает разрабатывать деятельностный подход. Из неопубликованной, но сохранившейся в верстке монографии «Философские корни психологии» вырос новый философско-психологический труд «Бытие и сознание», который удалось опубликовать лишь в 1957 г.

Особенно сильные изменения философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна претерпела в трактовке человека и теории деятельности (прежде всего в понимании мышления как деятельности). В основе эволюции его взглядов лежит систематически разрабатываемый Рубинштейном философский принцип детерминизма: внешние причины действуют только через внутренние условия. Разработку данного принципа он начал в 1948—1949 гг. (см. комментарии к настоящему изданию), но по вышеописанным причинам смог начать публикацию полученных результатов лишь в 1955 г.[1] Эту трактовку детерминации Рубинштейн применил к взаимодействию субъекта с объектом, существенно уточнив понимание последнего.

Преобразование человеком (в ходе деятельности) окружающего мира и самого себя Рубинштейн анализирует на основе предложенного им различия категорий «бытие» и «объект: *бытие* независимо от субъекта, но в качестве *объекта* оно всегда соотносительно с *ним*. Вещи, существующие независимо от субъекта, становятся объектами по мере того, как субъект начинает относиться к ним, т. е. в ходе познания и действия они становятся вещами для субъекта[2].

По Рубинштейну, деятельность определяется своим объектом, но не прямо, а лишь опосредованно, через ее внутренние специфические закономерности (через ее цели, мотивы и т. д.), т. е. по принципу «внешнее через внутреннее» (такова альтернатива, в частности, бихевиористской схеме «стимул — реакция»). Например, в экспериментах, проведенных учениками Рубинштейна, было показано, что внешняя причина (подсказка экспериментатора) помогает испытуемому решать мыслительную задачу лишь в меру сформированности внутренних условий его мышления, т. е. в зависимости от того, насколько он самостоятельно продвинулся вперед в анализе решаемой задачи. Если это продвижение незначительно, испытуемый не сможет адекватно использовать помощь извне. Так отчетливо проявляется активная роль внутренних условий, опосредствующих все внешние воздействия и тем самым определяющих, какие из внешних причин участвуют в едином процессе детерминации жизни субъекта. Иначе говоря, эффект внешних *причин, действующих только через внутренние условия, существенно зависит* от последних (что обычно недостаточно учитывается теми, кто анализирует рубинштейновский принцип детерминизма). В процессе развития — особенно филогенетического и онтогенетического — возрастает удельный вес внутренних условий, преломляющих все внешние воздействия. С этих позиций Рубинштейн дает глубокое и оригинальное решение проблемы свободы (и необходимости)[3].

При объяснении любых психических явлений личность выступает, по Рубинштейну, как целостная система внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (педагогические и т. д.). Внутренние условия формируются в зависимости от предшествующих внешних воздействий. Следовательно, преломление внешнего через

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1955. № 1.

[2] *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957. С. 57.

[3] Там же. С. 280—287.

внутреннее означает опосредование внешних воздействий всей историей развития личности. Тем самым *детерминизм* включает в себя *историзм*, но отнюдь не сводится к нему. Эта история содержит в себе и процесс эволюции живых существ, и собственно историю человечества, и личную историю развития данного человека. И потому в психологии личности есть компоненты разной степени общности и устойчивости, например общие для всех людей и исторически неизменные свойства зрения, обусловленные распространением солнечных лучей на земле, и, напротив, психические свойства, существенно изменяющиеся на разных этапах социально-экономического развития (мотивация и др.). Поэтому свойства личности содержат и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее.

С таких позиций Рубинштейн разработал свое понимание предмета социальной и исторической психологии. Если общая психология изучает *общечеловеческие* психические свойства людей, то социальная психология исследует *типологические* черты психики, свойственные человеку как представителю определенного общественного строя, класса, нации и т. д., а историческая психология — развитие психики людей того поколения, на время жизни которого приходятся качественные преобразования общества. Однако в любом случае психология изучает психику людей только в ходе их *индивидуального онтогенетического* развития и постольку, поскольку удается раскрыть прежде всего психическое как *процесс*, изначально включенный в непрерывное взаимодействие человека с миром, т. е. в деятельность, общение и т. д.[1]

По Рубинштейну, процесс есть *основной* способ существования психического. Другие способы его существования — это психические свойства (мотивы, способности и т. д.), состояния (эмоциональные и др.) и продукты, результаты психического как процесса (образы, понятия и т. д.). Например, мышление выступает не только как *деятельность* субъекта со стороны его целей, мотивов, действий, операций и т. д., но и как *процесс* в единстве познавательных и аффективных компонентов (психический процесс анализа, синтеза и обобщения, с помощью которых человек ставит и решает задачи). Процесс мышления (в отличие от мышления как деятельности) обеспечивает максимально оперативный контакт субъекта с познаваемым объектом. Изучая людей в их деятельности и общении, психология выделяет их собственно психологический аспект, т. е. прежде всего основной уровень регуляции всей жизни — психическое как процесс. Основной характеристикой психического как процесса является не просто его временная развертка, динамика, а способ детерминации: не изначальная априорная заданность, направленность течения процесса, а складывающаяся, определяемая субъектом по ходу самого осуществления процесса. В таком понимании психического проявляется онтологический подход Рубинштейна, им была выявлена экзистенциальность психического.

В ходе своей деятельности люди создают материальные и идеальные продукты (промышленные изделия, знания, понятия, произведения искусства, обычаи, нравы и т. д.). В этих четко фиксируемых продуктах проявляется уровень психического развития создавших их людей — их способности, навыки, умения и т. д. Таков психологический аспект указанных продуктов, характеризующий результаты психического процесса, который участвует в регуляции всей деятельности субъекта. Психология и изучает «внутри» деятельности людей прежде всего психическое как процесс в соотношении с его результатами (например, мыслительный процесс анализа, синтеза и обобщения в соотношении с формирующимся понятием), но не эти результаты сами по себе (вне связи с психическим процессом). Когда последние выступают вне такой связи, они выпадают из предмета психологии и изучаются другими науками. Например, понятия — без учета их отношения к психическому как процессу — входят в предмет логики, но не психологии. «Через свои продукты мышление переходит из собственно психологической сферы в

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957. С. 237—242.

сферу других наук — логики, математики, физики и т. д. Поэтому сделать образования, в частности понятия, исходными в изучении мышления — значит подвергнуть себя опасности утерять предмет собственно психологического исследования»[1].

Таким образом, уже после завершения «Основ общей психологии», начиная с середины 40-х гг. (с неопубликованной *книги* «Философские корни психологии»), Рубинштейн систематически и все более глубоко дифференцирует в психике два ее существенных компонента — психическое как процесс и как результат. При этом он использует и развивает все рациональное, что было внесено в разработку данной проблемы, с одной стороны, И. М. Сеченовым, а с другой — гештальтистами, одновременно критикуя основные недостатки их теорий.

Если в своей *книге* он рассматривает оба компонента психики как более или менее равноценные для психологической науки, то во всех последующих монографиях он подчеркивает особую и преимущественную значимость для нее именно психического — как процесса, формирующегося в ходе непрерывного взаимодействия человека с миром и животного с окружающей средой. У людей такое взаимодействие выступает в очень разных формах: деятельность, поведение, созерцание и т. д. Психическое как процесс участвует в их регуляции, т. е. существует в составе деятельности, поведения и т. д.

С этих позиций в последние 15 лет своей жизни С. Л. Рубинштейн теоретически и экспериментально разрабатывает вместе со своими учениками концепцию психического как процесса, являющуюся новым этапом в развитии и применении к психологии методологического принципа субъекта деятельности (точнее можно было бы сказать, субъектно-деятельностного подхода). В философии он в это время создает оригинальную концепцию человека, представленную в его рукописи «Человек и мир», посмертно, но с купюрами, опубликованную в однотомнике его работ «Проблемы общей психологии» (1973, 1976).

Теория психического как процесса разрабатывалась главным образом на материале психологии мышления. Поэтому специфику данной теории можно выявить особенно четко путем сопоставления главы о мышлении в «Основах общей психологии» с монографией Рубинштейна «О мышлении и путях его исследования», раскрывающей преимущественно процессуальный аспект человеческого мышления. В «Основах...» 1946 г. мышление выступает главным образом как деятельность субъекта. Иначе говоря, Рубинштейн раскрывает здесь мотивационные и некоторые другие личностные характеристики мышления как деятельности в ее основных компонентах (цели, мотивы, интеллектуальные операции и действия и т. д.). А в книге 1958 г. мышление рассматривается уже не только как деятельность субъекта (т. е. со стороны целей, мотивов, операций и т. д.), но и как его регулятор, как психический познавательно-аффективный процесс (анализа, синтеза и обобщения познаваемого объекта).

Термин «процесс» в очень широком смысле постоянно используется в психологии (например, в «Основах...» 1946 г.) и во многих других науках. Но в трудах Рубинштейна последних лет его жизни данный термин применяется в строго определенном значении. В «Основах...» 1946 г., в главе о мышлении, есть раздел «Психологическая природа мыслительного процесса», в котором под процессом понимается очень многое: действие, акт деятельности, динамика, операция и т. д. (с. 317—320 наст. издания). Особенно важными кажутся следующие положения: «Весь процесс мышления в целом представляется сознательно регулируемой операцией»; «Эта сознательная целенаправленность существенно характеризует мыслительный процесс... Он совершается как система сознательно регулируемых интеллектуальных операций» (там же, с. 317—318) и т. д. Легко видеть, что мыслительный процесс по существу отождествляется здесь с интеллектуальной операцией или системой операций, регулируемых на уровне рефлексии. Это и есть один из

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958. С. 26.

компонентов личностного (прежде всего деятельного) аспекта мышления. Иначе говоря, мышление исследуется в «Основах» 1946 г. главным образом лишь в качестве деятельности, но не процесса (в узком смысле слова).

Переход к изучению мышления как *процесса* был необходим для более глубокого раскрытия именно психологического аспекта *деятельности* и ее *субъекта*. Субъект, его деятельность и ее компоненты (цель, мотивы, действия, операции и т. д.) исследуются не только психологией, но в первую очередь философией, социологией, этикой и др. И потому разработанная С. Л. Рубинштейном и А. Н. Леонтьевым схема анализа деятельности по этим компонентам необходима, но недостаточна для психологической науки.

Например, с точки зрения теории психического как процесса, действия и операции всегда являются уже относительно сформированными применительно к определенным, т. е. ограниченным, условиям деятельности. В этом смысле они недостаточно пластичны и лабильны, что и обнаруживается в новой, изменившейся ситуации, когда они становятся не вполне адекватными. В отличие от действий и операций психическое как процесс предельно лабильно и пластично. По ходу мыслительного процесса человек все более точно раскрывает конкретные, постоянно изменяющиеся, все время в чем-то новые условия своей деятельности, общения и т. д., в меру этого формируя новые и изменяя прежние способы действия. Следовательно, мышление как процесс является первичным и наиболее гибким по отношению к действиям и операциям, которые в качестве вторичных и менее гибких компонентов возникают и развиваются в ходе этого процесса как его необходимые формы[1].

Особенно важно отметить также, что процесс мышления, восприятия и т. д. протекает преимущественно неосознанно (это обстоятельство недостаточно учитывалось в «Основах...» 1946 г., поскольку в них акцент делался на сознательной регуляции операции). Но мышление как деятельность — на личностном уровне — регулируется субъектом в значительной степени осознанно с помощью рефлексии. Рубинштейн в 1958 г. специально подчеркивает различие и взаимосвязь между обоими этими аспектами мышления: «Ясно, что процесс и деятельность никак не могут противопоставляться друг другу. Процесс — при осознании его цели — непрерывно переходит в деятельность мышления»[2].

Таким образом, изучение процессуального аспекта психики означает более глубокое психологическое исследование субъекта и его деятельности. Без раскрытия психического как процесса невозможно понять возникновение и формирование таких компонентов деятельности, как цели, операции и т. д., и вообще психологическую специфику соотношения между ними. Иначе говоря, взаимодействие человека с миром изучается не только на уровне деятельности, но и «внутри» нее, на уровне психического как процесса. Это одна из линий соотнесения «Основ...» 1946 г. с последующими трудами Рубинштейна.

***

Во всех своих психологических исследованиях Рубинштейн выступает прежде всего как методолог и теоретик, последовательно и органично объединяющий в целостной системе теорию психологии, ее историю и эксперимент. Именно так он строил свою концепцию и, подвергая критическому разбору другие концепции, выделял в них прежде всего теоретическое ядро. Именно так он рассматривал теории гештальтистов, В. М. Бехтерева, П. П. Блонского, Л. С. Выготского и многих других. Весьма критически анализируя, например, рефлексологическую теорию позднего Бехтерева, он вместе с тем высоко оценивал некоторые его экспериментальные работы (см. с. 82, 84—85, 185, 223 наст. издания).

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. С. 25—28, 51—52 и далее.

[2] Там же. С. 28.

В особом разборе нуждается, как нам кажется, вопрос об отношении С. Л. Рубинштейна к культурно-исторической теории Выготского. Со слов Рубинштейна и ученицы Выготского Ж. И. Шиф нам известно, что в начале 30-х гг. в своих беседах с Л. С. Выготским С. Л. Рубинштейн в целом не согласился с основными положениями его теории, хотя поддержал ряд его идей и находок по многим частным проблемам. Свое мнение об этой теории он изложил потом в своих «Основах...» 1935, 1940 и 1946 гг. и совсем кратко в книге «Принципы и пути развития психологии» (1959). Наиболее подробно его позиция представлена в «Основах...» 1940 г., где по количеству ссылок Выготский занимает первое место среди советских психологов.

Основной недостаток культурно-исторической теории Рубинштейн справедливо усматривает в дуалистическом противопоставлении культурного развития ребенка его натуральному развитию. Однако он тут же специально подчеркивает: «Критикуя эти теоретические установки Выготского, надо вместе с тем отметить, что Выготский и его сотрудники имеют определенные заслуги в плане развития ребенка»[1]. Такое признание заслуг Выготского сделано, несмотря на то что после известного постановления (1936 г.) ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» все психологи, связанные с педологией (например, П. П. Блонский и Л. С. Выготский), были подвергнуты разгромной критике и их книги были изъяты из библиотек (тем не менее в сводную библиографию своих «Основ...» Рубинштейн включает некоторые работы обоих авторов).

Однако в целом Рубинштейн с момента возникновения культурно-исторической теории не разделял ее главных идей. По его мнению, ее основной недостаток состоит в следующем: «Слово-знак превращается в демиурга мышления. Мышление оказывается не столько отражением бытия, возникающим в единстве с речью на основе общественной практики, сколько производной функцией словесного знака»[2]. Здесь Рубинштейн правильно отмечает главное различие между теориями Выготского и своей. В первом случае слово-знак является ведущей движущей силой психического развития ребенка. Во втором человек и его психика формируются и проявляются в деятельности (изначально практической), на основе которой ребенок овладевает речью, оказывающей затем обратное воздействие на все психическое развитие[3]. Иначе говоря, это и есть различие между недеятельностным (знакоцентристским) подходом Выготского и деятельностным подходом Рубинштейна (в «Основах...» 1946 г. Рубинштейн не воспроизвел своих главных возражений против культурно-исторической теории).

Многие другие психологи примерно так же оценивали в то время (и позже) теорию Выготского. Например, в обобщающей статье «Психология» А. Р. Лурия и А. Н. Леонтьев писали, что в начале 30-х гг. «наиболее значительными являются экспериментальные исследования развития памяти, мышления, речи и других психических процессов, принадлежащие Л. С. Выготскому (1896–1934) и его сотрудникам... Однако в этих работах процесс психического развития рассматривался вне связи его с развитием практической деятельности и таким образом непосредственно выводился из факта овладения человеком идеальными продуктами (речь, понятия)...»[4]. В списке литературы к данной статье Лурия и Леонтьев указывают «Основы психологии» С. Л. Рубинштейна (2-е изд. М., 1939)[5].

---

[1] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1940. С. 69–70.

[2] Там же. С. 339. Подробнее см. Психологическая наука в России XX столетия. М., 1997. С. 186–226 и далее.

[3] См.: *Брушлинский А. В.* Разработка принципа единства сознания и деятельности в экспериментальной психологии // Психологический журнал. 1987. № 5.

[4] *Лурия А. Р., Леонтьев А. Н.* Психология // БСЭ. М., 1940. Т. 47. С. 525.

[5] С. Л. Рубинштейн предполагал в 1939 г. опубликовать второе издание своих «Основ психологии» (1935), но это произошло лишь год спустя, и книга вышла под измененным названием «Ос-

П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, Е. А. Будилова, Д. Б. Эльконин и другие тоже не раз отмечали, что теория Л. С. Выготского построена на основе не-деятельностного подхода[1]. Тем не менее в последние годы своей жизни и вопреки своим предшествующим оценкам А. Н. Леонтьев сделал следующий вывод: «Он (Выготский) сумел увидеть, что центральной категорией для марксистской психологии должна стать предметная деятельность человека. И хотя сам термин "предметная деятельность" в его трудах не встречается, но таков объективный смысл его работ, таковы были и его субъективные замыслы»[2]. Часть психологов согласилась с данным выводом.

Сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны, на протяжении последних 60—65 лет сформировалась вполне аргументированная точка зрения на культурно-историческую теорию Выготского как не-деятельностную в своей основе. Эту позицию разделял и развивал, в частности, Рубинштейн. С другой стороны, лет 20—25 назад возникла противоположная и почти никак не аргументированная точка зрения, согласно которой именно Выготский является чуть ли не основоположником деятельностного подхода; причем сторонники данной позиции, по существу, игнорируют противоположные взгляды[3].

В этой связи, очевидно, можно и нужно надеяться, что новое издание «Основ общей психологии» Рубинштейна — наиболее обширного психологического труда по проблемам природы психического, сознания, личности и деятельности — создаст благоприятные условия для успешного разрешения вышеуказанной ситуации и повышения уровня как научных дискуссий, так и всей исследовательской культуры.

Выход в свет нового издания «Основ...» — важное событие в жизни психологического сообщества.

Эта монография — новаторский фундаментальный труд, в котором автор последовательно и систематически разработал и конкретно реализовал все исходные методологические принципы: принцип личности, развития, отражения и отношения и принцип единства сознания и деятельности (названный впоследствии субъектно-деятельностным подходом).

Талант настоящего ученого в сочетании с энциклопедической образованностью, мужество, честность и принципиальность в борьбе за истину, за высокую культуру нашей науки даже в условиях культа личности Сталина, умение организовать коллективную работу своих учеников и сотрудников — все это обеспечило ему заслуженный успех в подготовке и написании его первой капитальной монографии. В ходе творческой критической переработки почти всей советской и зарубежной психологии по состоянию на 30-е и 40-е гг. и в результате своих теоретических и экспериментальных исследований Рубинштейн развил в этой монографии оригинальную целостную систему психологической науки, основанную на ее новейших достижениях и новой философской парадиг-

---

новы общей психологии». Причина задержки, по его словам, была та, что К. Н. Корнилов с двумя другими крупными психологами написали резко отрицательную рецензию на рукопись «Основ...» 1939 г.

[1] *Зинченко П. И.* Проблема непроизвольного запоминания // Научные записки Харьковского гос. пед. ин-та иностр. языков. 1939. Т. 1. С. 153; его же. Непроизвольное запоминание. М., 1961. С. 118—123; *Гальперин П. Я.* Развитие исследований по формированию умственных действий // Психологическая наука в СССР: В 2 т. М., 1959. Т. 1. С. 441—469; *Будилова Е. А.* Философские проблемы в советской психологии. М., 1972. С. 140—150 и далее; *Эльконин Д. Б.* Послесловие // Л. С. Выготский. Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 394 и 402.

[2] *Леонтьев А. Н.* Вступительная статья // Л. С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 1. С. 41.

[3] См.: Перестройка психологии: проблемы, пути решения (круглый стол) // Вопросы психологии. 1988. № 1.; подробнее см.: Дискуссия между А. В. Брушлинским и М. Г. Ярошевским // Психологический журнал. 1992. № 5. Там же. 1994. № 1.

ме. По глубине теоретического обобщения, тонкости анализа и многостороннему охвату эмпирического материала этот его энциклопедический самобытный труд до сих пор не имеет аналогов в отечественной и зарубежной философско-психологической литературе.

Это фундаментальное исследование в значительной степени сохраняет свою актуальность и для наших дней, прежде всего в своих методологических установках и теоретических обобщениях, раскрывающих исходные основы психологического изучения человека, его сознания, деятельности, поведения и т. д. Эта монография по-прежнему живет, используется и цитируется в ряде новейших психологических работ как авторитетный и надежный первоисточник многих исследований, начатых или продолженных на ее основе. Ее переводы и сейчас издаются в разных странах, Например, в 1986 г. эта книга опубликована в Японии, в 1984 г. вышло ее 10-е издание в Берлине (первое издание — в 1958 г.). Новое, четвертое издание «Основ общей психологии» возвращает нас к прошлому — к одному из истоков психологической науки в СССР и вместе с тем ведет в будущее, поскольку в этом, как и в любом другом фундаментальном труде, есть еще много потенциального, неосвоенного, неожиданного.

К. А. Абульханова-Славская,
А. В. Брушлинский

СПИСОК НАУЧНЫХ ТРУДОВ С. Л. РУБИНШТЕЙНА

Eine Studie zum Problem der Methode. Marburg, 1914.

Принцип творческой самодеятельности // Ученые записки высшей школы г. Одессы. 1922. Т. 2; Вопросы психологии. 1986. № 4.

Николай Николаевич Ланге (некролог) // Народное просвещение. Одесса, 1922. № 6—10; Вопросы психологии. 1979. № 5.

Предисловие редактора перевода // А. Бине, Т. Симон. Методы измерения умственной одаренности. Харьков, 1923.

Одесская периодическая пресса в годы революции и гражданской войны (1917—1921). Одесса, 1929. (На укр. яз.)

Современное состояние и очередные задачи научной библиографии в СССР // Библиография. 1929. № 4; М., 1930 (в виде отдельной брошюры).

Проблемы психологии в трудах Карла Маркса // Советская психотехника. 1934. № 1; Вопросы психологии. 1983. № 2.

Основы психологии. М., 1935.

Вопросы преподавания психологии в педвузе // Педагогическое образование. 1935. № 4.

Педагогика и психология // Педагогическое образование. 1935. № 6.

Психолого-педагогическая характеристика учащихся начальной и средней школы // Вопросы педагогического образования. М., 1935.

О программе по психологии // Педагогическое образование. 1936. № 5.

К критике метода тестов // Против педологических извращений в педагогике. Сборник статей под ред. И. Ф. Свадковского. Л., 1938.[1]

Предисловие редактора // Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1939. Т. 18.

---

[1] Именно эта статья «К критике метода тестов» была включена составителями в список трудов С. Л. Рубинштейна в 3-м издании «Основ общей психологии» (М. 1989, Т. II, с. 284). Однако потом в тайне от составителей и от издательского редактора А. М. Фединой уже в верстке кем-то была неожиданно произведена подмена вышеуказанного сборника «Против педологических извращений в педагогике» несуществующей книгой С. Л. Рубинштейна и И. Ф. Свадковского под тем же названием.

В тяжелейших условиях сталинского террора 1937 г. и после разгромного Постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) все пишущие в СССР статьи и книги были вынуждены хоть как-то учитывать это Постановление, объявившее педологию лженаукой. В названной статье Рубинштейн дал в основном чисто научный анализ действительных недостатков тестологии, продолжая развивать свои идеи по этому поводу, высказанные им еще в его «Основах психологии» 1935 г. В данной монографии, опубликованной за год до Постановления ЦК ВКП(б), раскрывая не только сильные, но и слабые стороны тестов, Рубинштейн писал (с. 88): «Тест стандартен и статичен. Он стягивает весь процесс к одному моменту решения задачи, унифицированный для всех испытуемых. В нем не виден процесс, операция в ее дифференцированном протекании». *(Прим. сост.)*

К вопросу о стадиях наблюдения. Там же.
Необихевиоризм Толмена. Там же.
Хроника. Научно-исследовательская работа кафедры психологии. Там же.
Мысли о психологии // Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Л., 1940. Т. 34.
Философские корни экспериментальной психологии. Там же.
Основы общей психологии. М., 1940.
Предисловие // Ученые записки Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена. Психология речи. Л., 1941. Т. 35.
К психологии речи. Там же.
Несколько замечаний к психологии слепоглухонемых. Там же.
Психологическая концепция французской социологической школы. Там же.
О задачах советской психологии // Учительская газета. 1941. 13 апр.
Психология и педагогика (о путях психологического исследования) // Советская педагогика. 1941. № 7—8.
Проблемы психологии восприятия // Исследования по психологии восприятия. М.; Л., 1943.
Советская психология в условиях Великой Отечественной войны // Под знаменем марксизма. 1943. № 9—10.
Предисловие // Ученые записки МГУ. Движение и деятельность. 1945. Вып. 90.
Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии. Там же.
Проблема сознания в свете диалектического материализма // Известия АН СССР. Серия истории и философии. 1945. Т. 2. № 3.
Пути и достижения советской психологии (О сознании и деятельности человека) // Вестник АН СССР. 1945. № 4.
Предисловие // Труды НИИ психологии АПН РСФСР: Известия АПН РСФСР; Вопросы педагогической психологии. 1945. Вып. 1.
Психологическая наука и дело воспитания // Советская педагогика. 1945. № 7.
Основы общей психологии. 2-е изд. М., 1946.
Учение И. П. Павлова и психология // Труды научной сессии, посвященной 10-летию со дня смерти великого русского ученого И. П. Павлова. М., 1946.
Физиология и психология в научной деятельности И. М. Сеченова // Физиологический журнал СССР. 1946. № 7.
Предисловие // Ученые записки МГУ. Психология. Вопросы восстановления психофизиологических функций. 1947. Вып. 111, Т. II.
Психология и проблема восстановления функций после ранения. Там же.
Текст речи на дискуссии по книге Г. Ф. Александрова «История западноевропейской философии» 16—25 июня 1947 г. // Вопросы философии. 1947. № 1.
Письмо в редакцию // Советская педагогика. 1947. № 12.
Предисловие редактора // Н. А. Гарбузов. Зонная природа звуковысотного слуха. М.; Л., 1948.
Выступление // Научная сессия АН СССР и АМН СССР, посвященная проблемам физиологического учения академика И. П. Павлова; Стеногр. отчет. М., 1950.
Учение И. П. Павлова и некоторые вопросы перестройки психологии // Вопросы философии. 1952. № 3.
Учение И. П. Павлова и проблемы психологии // Учение И. П. Павлова и философские вопросы психологии.: Сборник статей М., 1952.
Выступление // Известия АПН РСФСР: Материалы Совещания по психологии. 1953. Вып. 45.
Вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1955. № 1.
Психологические воззрения И. М. Сеченова и советская психологическая наука // Вопросы психологии. 1955. № 5.
И. М. Сеченов и материалистическая психология. М., 1957.
Еще раз к вопросу о психологической теории // Вопросы психологии. 1956. № 2.
Предмет, задачи и методы психологии // Психология. М., 1956.
Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений. М., 1957.
Философия и психология // Вопросы философии. 1957. № 1.
Вопросы психологии мышления и принцип детерминизма // Вопросы философии. 1957. № 5.
К вопросу о языке, речи и мышлении // Вопросы языкознания. 1957. № 2.
Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Вопросы психологии. 1957. № 3.
Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Вопросы психологии. 1957. № 5.

Проблема мышления и пути ее исследования // Тезисы докладов на Совещании по вопросам психологии познания. М., 1957.
О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
Проблема способностей и принципиальные вопросы психологической теории // Тезисы докладов на I съезде Общества психологов. М., 1959. Вып. 3.
Принцип детерминизма и психологическая теория мышления // Психологическая наука в СССР: в 2 т. М., 1959. Т. 1.
Несколько замечаний в связи со статьей А. А. Ветрова «Продуктивное мышление и ассоциация» // Вопросы психологии. 1960. № 1.
Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3.
От редактора // Процесс мышления и закономерности анализа, синтеза и обобщения. М., 1960.
Очередные задачи психологического исследования мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
Из неопубликованной рукописи С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. 1966. № 7.
Человек и мир (отрывки из неопубликованной рукописи) // Вопросы философии. 1969. № 8.
Человек и мир (отрывки из рукописи) // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.
Проблемы общей психологии. М., 1973.
Проблемы общей психологии. 2-е изд. М., 1976.
Из научного наследия С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1979. № 5.
Основы общей психологии. 3-е изд. М., 1989.
Сергей Леонидович Рубинштейн: очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.[1]
Прицип творческой самодеятельности // Вопросы философии. 1989. № 4.
О философской системе Г. Когена // Историко-философский ежегодник'92. М., 1994.
Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997 (серия «Памятники психологической мысли»).
Человек и мир. М., 1997 (серия «Памятники психологической мысли»).
Problems of psychology in the works of Karl Marx // Studies in Soviet Thought. 1987. № 33.
The principle of creative self-activity // Soviet Psychology. N. Y., 1989. Vol. XXVII. № 2.

[1] В этой книге наряду со статьями и воспоминаниями о Рубинштейне опубликованы некоторые его рукописи и статьи. *(Примеч. сост.)*

СПИСОК РАБОТ О С. Л. РУБИНШТЕЙНЕ

Абульханова К. А. О субъекте психической деятельности. М., 1973. С. 37—62, 97—115 и др.

Абульханова К. А., Славская А. Н. К истории союза психологии и философии // Вопросы философии. 1996. № 5.

Абульханова К. А., Славская А. Н. Послесловие // Рубинштейн С. Л. Человек и мир. М., 1997.

Абульханова-Славская К. А. Диалектика человеческой жизни. М., 1977. С. 41—45, 83—90 и др.

Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М., 1980. С. 53—65, 93—103, 210—222 и др.

Абульханова-Славская К. А. Проблемы жизни и творчества С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. № 5.

Абульханова-Славская К. А. Поколение шестидесятых: конформизм или мужество? // Психологический журнал. 1993. № 3.

Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Философско-психологическая концепция С. Л. Рубинштейна. М. 1989.

Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Основные этапы развития концепции С. Л. Рубинштейна // Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. М., 1997.

Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В., Ярошевский М. Г. С. Л. Рубинштейн — лидер теоретической психологии // Выдающиеся психологи Москвы. М., 1997.

Ананьев Б. Г. Рецензия на «Основы общей психологии» 1946 г. // Советская книга. 1946. № 12.

Ананьев Б. Г. «Бытие и сознание» (О новой книге С. Л. Рубинштейна) // Вопросы психологии. 1959. № 1.

Ананьев Б. Г. Творческий путь С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1969. № 5.

Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977. С. 131—132, 149—158, 233—256, 281—295 и др.

Анцыферова Л. И. Принцип связи психики и деятельности // Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1969.

Арсеньев А. С. Размышление о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир» // Вопросы философии. 1993. № 5.

Артемьева Т. И. Методологический аспект проблемы способностей. М., 1977. С. 55—60, 76—80, 112—126 и др.

Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. М., 1976. С. 12—17, 24—26, 36—38, 51—54, 60—62, 74—79, 84—88 и др.

Баланчивадзе Р. Г. Философские проблемы психологии в трудах С. Л. Рубинштейна: Автореф. дис. ... канд. философ. наук. Тбилиси, 1968.

Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. СПб., 1997. С. 122—136 и др.

Белявский И. Г. Вторые Рубинштейновские чтения в Одессе // Психологический журнал. 1993. № 2.

Боцманова М. Э., Гусева Е. Н., Равич-Щербо И. В. Психологический институт на Моховой. М., 1994.

Бредихина О. Н. Человек и мир в философии С. Л. Рубинштейна // Сознание и знание. М., 1984.

Бредихина О. Н. С. Л. Рубинштейн в 20-е годы: С чего начиналась система философско-психологических знаний? // Специфика философского знания и общественная практика. М., 1986. Вып. V.

Бредихина О. Н. Русское мировоззрение: восстановимы ли традиции? Мурманск, 1997. С. 96—127 и др.

Брушлинский А. В. Проблемы обучения и мышления в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1969. № 5.

Брушлинский А. В. О природных предпосылках психического развития человека. М., 1977. С. 10, 17—30, 45—54 и др.

Брушлинский А. В. К предыстории проблемы «сознание и деятельность» // Проблема деятельности в советской психологии: В 2 ч. М., 1977. Ч. 1.

Брушлинский А. В. Проблема бессознательного в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1979. № 3.

Брушлинский А. В. Разработка принципа единства сознания и деятельности в экспериментальной психологии // Психологический журнал. 1987. № 5.

Брушлинский А. В. С. Л. Рубинштейн — родоначальник деятельностного подхода в психологической науке // Психологический журнал. 1989. № 3.

Брушлинский А. В. Принцип детерминизма в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1989. № 4.

Брушлинский А. В. Интервью // Вопросы психологии. 1993. № 1.

Брушлинский А. В. Первая психологическая лаборатория в системе Академии наук СССР // Психологический журнал. 1995. № 3.

Брушлинский А. В. Интервью // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 4.

Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.; Воронеж, 1996. С. 5—8, 13, 17, 19—21, 24, 34, 39, 48, 53, 73, 84, 85, 113, 114, 120, 123—125, 137, 150—152, 156, 159, 160, 162, 169, 171, 176, 180, 181, 184, 186, 187, 197, 198, 200, 206, 208, 217, 223, 232, 233, 240, 249, 255, 265, 295, 290, 307, 314, 321, 322, 331, 343, 344, 362, 374, 375, 385—387 и др.

Будилова Е. А. Философские проблемы в советской психологии. М., 1972. С. 151—176, 219—224, 279—292, 312—324 и др.

Будилова Е. А. Рецензия на «Проблемы общей психологии» С. Л. Рубинштейна // Советская педагогика. 1973. № 12.

Будилова Е. А. Методология, теория и эксперимент в научном творчестве С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1979. № 3.

Будилова Е. А., Славская К. А. Советская психологическая наука в освещении западноевропейского психолога // Вопросы психологии. 1973. № 2.

Ветров А. А. Продуктивное мышление и ассоциация (Несколько замечаний в связи с книгой С. Л. Рубинштейна «О мышлении и путях его исследования») // Вопросы психологии. 1959. № 6.

Волков Г. А. Ценное философское исследование о природе психического // Вопросы философии. 1958. № 11.

В Секторе психологии Института философии АН СССР // Вопросы психологии. 1961. № 2.

Георгиев Ф. И. К вопросу о развитии психологии (рецензия на «Основы психологии» С. Л. Рубинштейна) // Книга и пролетарская революция. 1935. № 11—12.

Гордеева О. В. О некоторых ограничениях разработки проблемы сознания в марксистской психологии // Вестник МГУ. Серия 14. 1996. № 3; Там же. 1997. № 1 и 3.

Грахэм Л. Р. Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе. М., 1991. (См. именной указатель.)

Гуманистические проблемы психологической теории. М., 1995. С. 3—13, 17, 27, 34, 37, 80, 86—93, 136, 151, 163, 164, 170, 171, 192.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1982. С. 202—224 и др.

Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М., 1996. (См. именной указатель.)

Деятельностный подход сегодня // Вестник МГУ. Серия 14: Психология. 1988. № 3.

Деятельность: теории, методология, проблемы. М., 1990. С. 129—131, 134, 139, 175, 238, 247, 298—301 и др.

Джидарьян И. А. Развитие С. Л. Рубинштейном общественно-исторической концепции потребностей // Психологический журнал. 1989. № 4.

Дмитриев С. С. К истории советской исторической науки: Историк Н. Л. Рубинштейн // Ученые записки Горьковского гос. ун-та: Серия историко-филологическая. 1964. Вып. 72. Т. 1.

Ждан А. Н. С. Л. Рубинштейн и Московский университет // Вестник МГУ. Серия 14. 1989. № 3.

Ждан А. Н. Памяти С. Л. Рубинштейна // Вестник МГУ. Серия 14. 1989. № 4.

Ждан А. Н. Преподавание психологии в Московском университете // Вопросы психологии. 1993. № 4.

Ждан А. Н. К 50-летию создания в МГУ кафедры психологии // Вестник МГУ. Серия 14. 1993. № 1.

Ждан А. Н. История психологии. М. 1997. С. 314, 323, 326, 330, 345, 348—351 и др.

Завалишина Д. Н. Психологический анализ оперативного мышления. М., 1985. С. 7, 35, 44, 46, 48, 100—103, 124.

Зинченко В. П. Психология в Российской Академии образования // Вопросы психологии. 1994. № 4.

Иванова И. И. 80-летие со дня рождения С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1969. № 6.

Ильницкая И. А. Проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности. Пермь, 1983. С. 14—37 и др.

Ильницкая И. А. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. М., 1985. С. 6—13, 24, 28, 79 и др.

Ильницкая И. А. Учение С. Л. Рубинштейна и проблемы педагогической практики // Вопросы психологии. 1989. № 3.

Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986. С. 27, 50—61, 69, 72, 76, 78, 90—94 и др.

История философии в СССР: В 5 т. М., 1985. Т. 5. Кн. 1. С. 744—750, 753—762 и др.

К 70-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1959. № 3.

Колбановский В. Н. Рецензия на «Основы общей психологии» 1940 г. // Под знаменем марксизма. 1941. № 5.

Колбановский В. Н. О некоторых недостатках книги проф. С. Л. Рубинштейна // Советская педагогика. 1947. № 6.

Колбановский В. Н. Письмо в редакцию // Советская педагогика. 1947. № 12.

Корнилов К. Н. Рецензия на «Основы психологии» С. Л. Рубинштейна // Учебно-педагогическая литература. 1935. № 10.

Корнилов Ю. К. Мышление в производственной деятельности. Ярославль, 1984. С. 3—13, 29—34 и др.

Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М., 1968. С. 60—62, 74—81 и др.

Кудрявцев В. Т. Теоретическое наследие С. Л. Рубинштейна сегодня // Психологический журнал. 1990. № 3.

Кудрявцев В. Т. Принцип саморазвития субъекта деятельности // Психологический журнал. 1993. № 3.

Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М., 1980 (см. именной указатель).

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 5—6, 19, 26, 76, 90—91, 113, 130, 161, 176, 181—182 и др.

Леонтьев А. Н. О книге С. Л. Рубинштейна «Основы общей психологии» (комментарии А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева и М. Г. Ярошевского) // Психологический журнал. 1993. № 4.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984 (см. именной указатель).

Матюшкин А. М., Фролов Н. В. «Дело» об увольнении С. Л. Рубинштейна из Московского университета // Психологический журнал. 1996. № 2.

Менг К. Концепция связной речи С. Л. Рубинштейна и ее значение для онтогенетического исследования речевого общения // Психологический журнал. 1989. № 5.

Мышление: процесс, деятельность, общение. М., 1982. С. 6—9, 13—18, 28—47, 50—53, 80—81, 170—171 и др.

Няголова М. Д. Симпозиум, посвященный С. Л. Рубинштейну // Психологический журнал. 1990. № 6.

Няголова М. Д. Структурно-генетический подход к изучению психики в трудах А. Валлона и С. Л. Рубинштейна (Сопоставительный анализ). Автореферат канд. дисс. М., 1994.

О премии имени С. Л. Рубинштейна, присуждаемой Академией наук // Психологический журнал. 1991. № 5. Там же. 1992. № 6. Там же. 1996. № 6.

Пархоменко О. Р., Ронзин Д. В., Степанов А. А. С. Л. Рубинштейн как педагог и организатор психологической науки в Ленинграде // Психологический журнал. 1989. № 3.

Пащенко В. В. Выготский, Рубинштейн и Московичи // Психологический журнал. 1997. № 2.

Перестройка психологии: проблемы, пути решения (Круглый стол) // Вопросы психологии. 1988. № 1, 2.

Петровский А. В. История советской психологии. М., 1967. С. 319—323 и др.

Петровский А. В. Откровенно говоря. Ростов-на-Дону. 1997. С. 187—194 и др.

Плотников П. И. Очистить советскую психологию от безродного космополитизма // Советская педагогика. 1949. № 4.

Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. М., 1967. С. 109—112 и др.

Пономарев Я. А. Психология творчества. М., 1976. С. 64—65, 73—82 и др.

Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. Ярославль, 1997. С. 7, 8, 10, 16—20, 55, 60, 72, 91, 92, 98, 113, 119—122 и др.

Применение концепции С. Л. Рубинштейна в разработке вопросов общей психологии. М., 1989.

Психологическая наука в России XX столетия. М., 1997. С. 3—6, 96—97, 100—101, 109, 111, 120, 121, 128, 129, 186—188, 205, 206, 208—255, 274—295, 299—301, 304—315, 323—332, 346, 354—357, 360—363, 460—461, 466, 495—497, 528, 532, 559, 565—568 и др.

Психология и марксизм (Круглый стол) // Психологический журнал. 1993. № 1.

Пушкин В. Н. Эвристика — наука о творческом мышлении. М., 1967. С. 61—67 и др.

Рубинштейн С. Л. (о нем) БСЭ, 2-е изд. М., 1958. Т. 51; Педагогический словарь: В 2 т. М., 1960. Т. II; Педагогическая энциклопедия: В 5 т. М., 1966. Т. 3; Философская энциклопедия: В 5 т. М., 1967. Т. 4; БСЭ. 3-е изд. М., 1975. Т. 22; Философский энциклопедический словарь. М., 1983; Философский энциклопедический словарь. М., 1989; Советский энциклопедический словарь. М., 1989; Психология. Словарь. М., 1990; Философы России XIX—XX столетий. М., 1995; Русская философия. Малый энциклопедический словарь. М., 1995; Русская философия. Словарь. М., 1995; Психологический словарь. М., 1996; Большой Энциклопедический словарь. М.; СПб. 1997.

Рубинштейн С. Л. (некролог) // Вопросы философии. 1960. № 2.

Селиванова Л. Н. Методические рекомендации по изучению педагогических взглядов С. Л. Рубинштейна. Смоленск, 1990.

Селиванова Л. Н. Психологическое обоснование деятельности учителя в трудах С. Л. Рубинштейна // Актуальные педагогические проблемы в исследованиях ученых вузов-партнеров Дрездена, Смоленска, Ченстоховы. Смоленск, 1991.

Селиванова Л. Н. Проблема субъекта в творчестве С. Л. Рубинштейна // Актуальные проблемы социальной психологии и педагогики: материалы Международной конференции. Смоленск, 1996.

Семенов И. Н. Психология рефлексии в научном творчестве С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. № 4.

Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. М., 1989.

Сергиенко Е. А., Ямщиков А. Н. Наследие С. Л. Рубинштейна (к 90-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 1980. № 4.

Сироткина И. Е. Наука о человеке в исторической перспективе: диалог между Россией и Западом вокруг работ М. М. Бахтина, Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1996. № 2.

Славская К. А. Детерминация процесса мышления // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.

Славская К. А. Мысль в действии. М., 1968. С. 51—58, 83—88, 104—108, 121—127, 186—197 и др.

Смирнов А. А. Рецензия на: Ученые записки кафедры психологии Ленинградского гос. пед. ин-та им. А. И. Герцена / Под ред. С. Л. Рубинштейна // Советская педагогика. 1939. № 10.

Смирнов А. А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М., 1975. С. 229, 237—240, 270—279 и др.

Соколова В. Е. Сознание действующее // Вестник МГУ. Серия 14, 1997. № 4.

Странная история о том, как был уволен С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1989. №№ 4, 5.

Субъект и социальная компетентность личности. М., 1995. С. 4—8, 17, 20, 21, 24—26, 34—35, 38, 42, 47, 48, 110, 126—129 и др.
Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности. М., 1979. С. 4—13, 35—36 и др.
Теплов Б. М. Советская психологическая наука за 30 лет. М., 1947. С. 22—23, 26—27, 31 и др.
Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. М., 1975 (см. именной указатель).
Теплов Б. М., Шварц Л. М. Рецензия на «Основы общей психологии» С. Л. Рубинштейна // Советская педагогика. 1941. № 7—8.
Тихомиров О. К. Психология мышления. М., 1984. С. 5, 13—15, 88—89 и др.
Философские проблемы деятельности: Круглый стол // Вопросы философии. 1985. № 2, 3, 5.
Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1981. С. 71, 87, 88, 91, 97, 98, 100, 107, 108 и др.
Цуканов Б. И. Одесский период жизни С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1989. № 3.
Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977. С. 28—37, 48—53 и др.
Чудновский В. Э. К проблеме соотношения «внешнего» и «внутреннего» в психологии // Психологический журнал. 1993. № 5.
Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996 (см. именной указатель).
Шемякин Ф. Н. О теоретических вопросах психологии, мышления: «О мышлении и путях его исследования» // Вопросы философии. 1959. № 9.
Шорохова Е. В. Теоретические проблемы психологии в трудах С. Л. Рубинштейна // Вопросы психологии. 1967. № 5.
Шорохова Е. В. Проблемы общей психологии в трудах С. Л. Рубинштейна // Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
Эсаулов А. Ф. Проблемы решения задач в науке и технике. Л., 1979. С. 95, 98—109, 117—120, 126, 138 и др.
Эсаулов А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. М., 1982. С. 26—30, 35, 76, 123, 126—137, 146, 151, 152, 163, 199, 214 и др.
Якиманская М. С. У истоков педагогической психологии // Советская педагогика. 1989. № 8.
Ярошевский М. Г. История психологии. 3-е изд. М., 1985. С. 517—522 и др.
Ярошевский М. Г. Первый очаг психологических исследований в Российской Академии наук // Вопросы психологии. 1995. № 3.
Abulkhanova-Slavskaya K. A. S. L. Rubinstein's Concept of the Subject of Activity. Abstracts. The 2nd International Congress for Research and Activity Theory. Lahti, Finland, 1990.
Abulkhanova-Slavskaya K. A. The life course and creative activity in science of the soviet psychologist S. L. Rubinstein (1889—1960). Summary for the VIIIth Annual Meeting of Cheiron European. Goteborg, Sweden, 1989.
Abulkhanova-Slavskaya K. A. Rubinstein. Payajanak es nezeteinek alakulasa, Pszichologia, 1993 (13), № 2.
Blakeley T. Soviet Theory of Knowledge. Dortrecht, Holland, 1964.
Hofmann W. S. L. Rubinstein: Prinzipicn und Wege der Entwicklung der Psychologie. Akademie Verlag. Berin, 1963. Deutsche Zeitschrift fur Philosophie Jahrgang 12, Heft 8. Berlin, 1964.
Ijzendorn M. H. van, Veer R. van der. Main Currents of Critical Psychology. N. Y., 1984.
Intelligence. Heredity and Environment. Cambridge, 1997 (see Name index).
Ja. Janousck. O knige S. L. Rubinsteina «Byti a vedomii». Filosoficky casopis, 1959. № 4.
Kossakowski A. Theoretische Entwicklungslinien in der sowjetischen Psychologie // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universitдt. Leipzig, 1968. Heft 4.
Madyar Folozofiai Szemle, 1958, № 3—4.
Matthдus W. Sowjetische Psychologie des Denkens. Frankfurt, M., 1988.
Meng K. Kommunikationslinguistische und sprachpддagogische Ьberlegungen zu Rubinsteins «Psychologie der Rede» // Linguistische Studien. Berlin, 1986. № 139.
Mort du Grand psychologue sovietique S. Rubinstein // L'Humanitй. 1960. 12 janvier.
Payne T. R. S. L. Rubinstein and Philosophical Foundations of Soviet Psychology. Dortrecht, Holland, 1968.
Post-Soviet Perspectives on Russian Psychology. London, 1996 (see index).
Reigel K. F. Foundation of Dialectical Psychology. N. Y., 1979.

Renmstade psychologie, 1959, an. 5, № 1.

Ronco A. Rubinstein S. L., Prinzi picn und Wege der Entwicklung der Psychologie, Berlin. Akademie Verlag. 1963. Orientamentt pedagogocci. 1964, № 2.

Theilen M. Sowjetische Psychologie und Marxismus. Geschichte und Kritik Frankfurt. M.; N. Y.; L., 1971.

Tomaszewski T. Psychologia wychowawcza. T. I (XV). Warszawa, 1958.

Wertsch J. V. An Introduction // The Concept of Activity in Soviet Psychology. N. Y., 1979.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

В

Г

Д

Е

Ж

З

И

К

Л

М

Н

О

Р

С

Т

У

Ф

Х

Ц

Ч

Э

Я

ОГЛАВЛЕНИЕ

Рубинштейн Сергей Леонидович

Основы общей психологии

Серия «Мастера психологии»

Заведующая редакцией	*Т. Шапошникова*
Выпускающий редактор	*Е. Егерева*
Научный редактор	*К. Абульханова-Славская*
Художественный редактор	*В. Шимкевич*
Корректоры	*Н. Викторова, Н. Солнцева*
Верстка	*М. Лебедева*

Изготовлено в России. Изготовитель: ООО «Прогресс книга».
Место нахождения и фактический адрес: 194044, Россия, г. Санкт-Петербург,
Б. Сампсониевский пр., д. 29А, пом. 52. Тел.: +78127037373.
Дата изготовления: 01.2019. Наименование: книжная продукция.
Срок годности: не ограничен.
Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 034-2014,
58.11.11.000 — Учебники печатные общеобразовательного назначения.
Импортер в Беларусь: ООО «ПИТЕР М», 220020, РБ, г. Минск, ул. Тимирязева,
д. 121/3, к. 214, тел./факс: 208 80 01.
Подписано в печать 17.01.19. Формат 70х100/16. Бумага офсетная. Усл. п. л. 58,050.
Доп. тираж. Заказ 0000
Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленных издательством материалов
в типографии «Вятка». 610033, Киров, ул. Московская, 122.



А. Р. Лурия

ЛЕКЦИИ ПО ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Лекции Лурия А. Р. – это университетский курс по общей психологии и интересны они не только как исторический документ. Они современны и для студентов-психологов, и для преподавателей, читающих эту дисциплину, и для широкого круга читателей, интересующихся психологией. Лекции отличает целостный синтетический подход к дисциплине, уровень и форма изложения материала. Лекции Лурия А. Р. актуальны прежде всего с методологической и теоретической точек зрения и займут достойное место среди современной учебной литературы.

РАЗДЕЛ I. Эволюционное введение в психологию • РАЗДЕЛ II. Психология познания • ЧАСТЬ 1. Психология познавательных процессов • ЧАСТЬ 2. Речь и мышление. Интеллектуальное поведение



А. Баддли, М. Айзенк, М. Андерсон

ПАМЯТЬ

Человечество всегда интересовалось памятью, неизменно поражаясь проявлениям ее утраты. Сегодня мы знаем о памяти вполне достаточно, чтобы иметь возможность объяснить те ее аспекты, которые представляют наибольший интерес для широкой читательской аудитории, в том числе – и прежде всего – студенческой. Эта книга – исчерпывающее повествование о памяти, современное учебное пособие, созданное усилиями крупнейших специалистов с мировым именем, англичан Алана Баддли и Майкла Айзенка, и американца Майкла Андерсона, преподавателей и ученых, чьи знания и опыт в данной области трудно переоценить.

Предисловие к русскому изданию • Предисловие • Глава 1. Что такое память? • Глава 2. Кратковременная память • Глава 3. Рабочая память • Глава 4. Научение • Глава 5. Эпизодическая память: организация и запоминание • Глава 6. Семантическая память и накопленные знания • Глава 7. Автобиографическая память • Глава 8. Извлечение информации из памяти • Глава 9. Непреднамеренное забывание • Глава 10. Мотивированное забывание • Глава 11. Амнезия • Глава 12. Детская память • Глава 13. Память и старение • Глава 14. Свидетельские показания • Глава 15. Проспективная память • Глава 16. Тренируйте свою память • Глоссарий • Список литературы



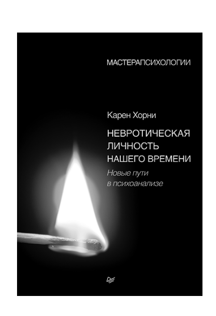
Ф. Зимбардо, М. Ляйппе

СОЦИАЛЬНОЕ ВЛИЯНИЕ

Перед вами работа живых классиков психологической науки – издание, которое можно использовать в качестве основного или дополнительного пособия в рамках курса по социальной психологии. Преподавателям социологии, теории коммуникации или бизнеса книга поможет при чтении таких курсов, как «Воздействие СМИ», «Пропаганда и СМИ», «Социальное влияние в малых и больших группах», «Основы рекламного дела» и так далее. В книгу вошли материалы, имеющие непосредственное отношение к проблематике каждой из указанных дисциплин. Рассчитанная на студенческую аудиторию, книга окажется интересной и информативной и для аспирантов-психологов, социологов, исследователей коммуникативных процессов. Обилие примеров и способов применения изложенных в ней теорий на практике поможет раскрыть новые горизонты той специальности, с которой вы свяжете будущую карьеру.

Предисловие • Введение • Глава 1. Мир влияния • Глава 2. Влияние и поведение • Глава 3. Влияние на установки через поведение: действия становятся убеждениями • Глава 4. Изменение установок посредством убеждения: поверьте мне на слово • Глава 5. Убедить надолго: настойчивость и поведенческие последствия изменения установок • Глава 6. Сопротивление и подчинение влиянию: инь и ян убеждения • Глава 7. Влияние, включенность сознания и бессознательное: когда вас может изменить то, чего вы не знаете • Глава 8. Влияние в правовой системе: правосудие по... • Глава 9. Социальное влияние на службе у здоровья и счастья • Приложение 1. Экспериментальные методы исследований • Приложение 2. Оценка установок и их компонентов • Литература





К. Хорни

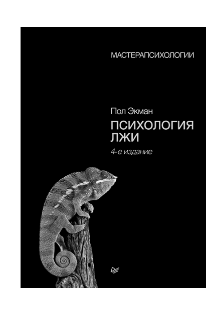
НЕВРОТИЧЕСКАЯ ЛИЧНОСТЬ НАШЕГО ВРЕМЕНИ.
НОВЫЕ ПУТИ В ПСИХОАНАЛИЗЕ

Наиболее известные работы гениального ученого-психоаналитика Карен Хорни, яркой представительницы «неофрейдизма», написаны легким, приятным языком и понятны даже неспециалистам. Невероятно популярные в свое время, они и сегодня не утратили своей значимости. В сборник вошли «Новые пути в психоанализе» – критика основных воззрений Фрейда (теории либидо, концепций тревоги и нарциссизма), а также незабываемая «Невротическая личность нашего времени».

Хорни по-научному точно и стилистически образно убеждает читателя в том, что воспитание для развития индивида является гораздо более важным, нежели его природная предрасположенность. Особое внимание в книге уделено не прошлым, а существующим в данное время конфликтам невротика и попыткам их решения, а также его насущным тревогам и созданным от них защитам.

Книга адресована не только психиатрам и психологам, но и педагогам, социальным работникам, антропологам и даже... самим невротикам, так как они «имеют более тонкое и точное понимание психологических сложностей, чем их здоровые собратья».

Раздел первый. Невротическая личность нашего времени • Раздел второй. Новые пути в психоанализе

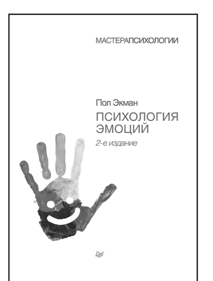


П. Экман

ПСИХОЛОГИЯ ЛЖИ. 4-е изд.

Перед вами мировой бестселлер – новейшее, четвертое, издание «Психологии лжи», главной книги Пола Экмана. Опираясь на обширный бытовой, исторический и экспериментальный материал, автор анализирует феномен лжи с точки зрения современной психологической науки. Читатель узнает о том, какие особенности человеческого поведения, мимики, речи выдают неискренность говорящего, свидетельствуют о преднамеренной лжи, указывают на стремление скрыть истину. Эта книга – ценнейшее учебное пособие для изучающих психологию невербального поведения, социальную психологию, менеджмент. Кроме того, это прекрасное практическое руководство для всех, кто не хочет становиться жертвой обмана и психологических манипуляций в профессиональной и личной жизни.

Предисловие к русскому изданию • Благодарности • Введение • Глава 1. Ложь. Утечка информации и некоторые другие признаки обмана • Глава 2. Почему ложь иногда не удается • Глава 3. Обнаружение обмана по словам, голосу и пластике • Глава 4. Мимические признаки обмана • Глава 5. Основные ошибки и меры предосторожности • Глава 6. Детектор лжи в качестве верификатора • Глава 7. Техника обнаружения лжи • Глава 8. Обнаружение лжи и уличение лжецов в 1990-е годы • Глава 9. Ложь в общественной жизни • Глава 10. Новые представления о лжи и ее обнаружении • Глава 11. Микро-, едва заметные и угрожающие выражения лица • Эпилог • Приложения • Примечания • Послесловие. Западные и русские традиции в понимании лжи: размышления российского психолога над исследованиями Пола Экмана



П. Экман

ПСИХОЛОГИЯ ЭМОЦИЙ. 2-е изд.

Что играет решающую роль в управлении поведением? Что читается по лицам и определяет качество нашей жизни? Что лежит в основе эффективного общения? Что мы испытываем с самого раннего детства? На все эти вопросы ответ один – эмоции. Эмоции явные, скрытые, контролируемые. Распознавать, оценивать, корректировать их на ранних стадиях у себя и у других научит книга Пола Экмана, книга tour de force. Откройте для себя его новую книгу, ценнейшее учебное пособие для изучающих психологию, связи с общественностью, менеджмент. Издание изобилует интересными фактами, случаями из жизни и конкретными практическими рекомендациями, а удачная подборка фотографий превосходного качества не оставит равнодушными даже самых строгих читателей.

Благодарности • Введение • Предисловие ко второму изданию • Глава 1. Эмоции в разных культурах • Глава 2. Когда мы начинаем испытывать эмоции? • Глава 3. Как изменить то, из-за чего мы испытываем эмоции • Глава 4. Поведение под влиянием эмоций • Глава 5. Печаль и горе • Глава 6. Гнев • Глава 7. Удивление и страх • Глава 8. Отвращение и презрение • Глава 9. Эмоции удовольствия • Глава 10. Ложь и эмоции • Заключение: жизнь с эмоциями • Послесловие • Приложение. Тест на распознавание выражений лица • Примечания



Д. Майерс

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ. 7-е изд.

В седьмом издании «Социальной психологии» обобщаются результаты самых последних исследований различных социальных явлений. Представлены теории и данные, которые, с одной стороны, вполне доступны рядовому студенту, а с другой – не освещаются в иных курсах по социологии или психологии. В этом издании, так же как и в предыдущем, большое внимание уделено различным культурам, фундаментальным принципам социального мышления, социального влияния и социального поведения. Автор иллюстрирует эти принципы транснациональными примерами. Живой язык автора, обзор социально-психологических и общепсихологических теорий, описание разнообразных экспериментов, несомненно, привлекут внимание не только студентов-психологов и их преподавателей, но и социологов, философов, политологов.

Предисловие • Глава 1. Введение в социальную психологию • Глава 2. Я в социальном мире • Глава 3. Социальные убеждения и суждения • Глава 4. Поведение и установки • Глава 5. Гены культура и гендер • Глава 6. Конформизм • Глава 7. Убеждение • Глава 8. Влияние группы • Глава 9. Предрассудки: антипатия к другим • Глава 10. Агрессия: причинение вреда другим • Глава 11. Влечение и близость дружба и любовь • Глава 12. Альтруизм: помощь другим • Глава 13. Конфликт и примирение • Модуль А. Социальная психология в клинике • Модуль Б. Социальная психология и правосудие • Модуль В. Социальная психология и надежное будущее • Глоссарий • Алфавитный указатель



Р. Бэрон, Д. Ричардсон

АГРЕССИЯ. 2-е изд.

Книга Роберта Бэрона и Деборы Ричардсон изначально является первым в России и наиболее авторитетным учебным пособием по психологии агрессии. Исчерпывающий обзор теорий, разнообразие экспериментальных подходов, выводы и обобщения авторов представляют собой значительный вклад в сокровищницу психологической науки. Агрессия – одна из ключевых тем, которая живо интересует специалистов не только в различных областях психологии, но и социологов, работников правоохранительных органов, философов, педагогов – всех, кто профессионально занимается изучением природы человеческой агрессивности, агрессивного поведения, насилия.

Предисловие к русскому изданию • Введение • Глава 1. Агрессия: определение и основные теории • Глава 2. Методы систематического изучения агрессии • Глава 3. Становление агрессивного поведения • Глава 4. Социальные детерминанты агрессии • Глава 5. Внешние детерминанты агрессии • Глава 6. Индивидуальные детерминанты агрессии: личность, установки и гендер • Глава 7. Биологические основы агрессивного поведения человека • Глава 8. Агрессия в естественных условиях • Глава 9. Превентивные меры и управление агрессией • Список литературы •

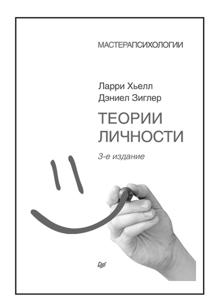


Р. Чалдини

ПСИХОЛОГИЯ ВЛИЯНИЯ. 5-е изд.

«Психология влияния» – одно из лучших учебных пособий по социальной психологии, конфликтологии, менеджменту, по мнению большинства западных и отечественных психологов. Книга Роберта Чалдини выдержала в США пять изданий, ее тираж давно уже превысил полтора миллиона экземпляров. Эта работа, подкупающая читателя легким стилем и эффектной подачей материала, – серьезный труд, в котором на самом современном уровне анализируются механизмы мотивации, усвоения информации и принятия решений. Новое, переработанное и дополненное, издание международного бестселлера займет достойное место в библиотеке психолога, менеджера, педагога, политика – каждого, кто по роду деятельности должен убеждать, воздействовать, оказывать влияние.

Об авторе • Предисловие • Введение • Глава 1. Рычаги влияния • Глава 2. Взаимный обмен. Старые «Дай» и «Бери» • Глава 3. Обязательство и последовательность. Суеверия сознания • Глава 4. Социальное доказательство. Истина – это мы • Глава 5. Благорасположение. Дружелюбный вор • Глава 6. Авторитет. Управляемое уважение • Глава 7. Дефицит. Правило малого • Глава 8. «Быстрорастворимое» влияние. Примитивное согласие в автоматизированном веке • Список литературы • Новое издание – почему оно актуально для вас? • Новые отзывы об издании «Психология влияния»

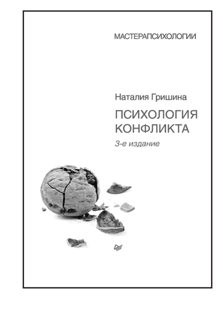


Л. Хьелл, Д. Зиглер

ТЕОРИИ ЛИЧНОСТИ. 3-е изд.

Бестселлер видных американских исследователей Л. Хьелла и Д. Зиглера адресован всем, для кого знание и практическое применение психологии необходимы в профессиональной деятельности. Прочесть эту книгу будет полезно психологам и врачам, преподавателям и студентам, а также широкому кругу читателей, интересующихся вопросами современной психологии личности, межличностными и семейными отношениями.
Издание охватывает широкий круг направлений в теории личности, разработанных такими крупнейшими учеными, как Фрейд, Адлер, Юнг, Эриксон, Фромм, Хорни, Кеттел, Айзенк, Скиннер, Бандура, Роттер, Келли, Маслоу, Роджерс. Большинство этих теорий впервые в столь полном объеме представлены на русском языке.

Глава 1. Психология личности: введение в дисциплину • Глава 2. Исследование и оценка в психологии личности • Глава 3. Психодинамическое направление в теории личности: Зигмунд Фрейд • Глава 4. Результаты пересмотра психодинамического направления: Альфред Адлер и Карл Густав Юнг • Глава 5. Эго-психология и связанные с ней направления в теории личности: Эрик Эриксон, Эрих Фромм и Карен Хорни • Глава 6. Диспозициональное направление в теории личности: Гордон Олпорт, Рэймонд Кеттел и Ганс Айзенк • Глава 7. Научающе-бихевиоральное направление в теории личности: Б. Ф. Скиннер • Глава 8. Социально-когнитивное направление в теории личности: Альберт Бандура и Джулиан Роттер • Глава 9. Когнитивное направление в теории личности: Джордж Келли • Глава 10. Гуманистическое направление в теории личности: Абрахам Маслоу • Глава 11. Феноменологическое направление в теории личности: Карл Роджерс • Глава 12. Психология личности: новые направления

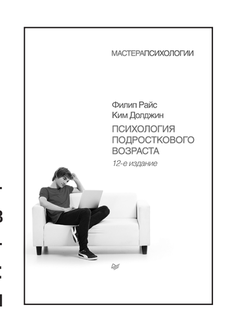


Н. В. Гришина

ПСИХОЛОГИЯ КОНФЛИКТА. 3-е изд.

В третьем издании книги (предыдущие вышли в 2000, 2008 гг.) наиболее полно и систематично изложены психологические проблемы конфликтов.
Виды конфликтов, психологические подходы к их пониманию, анализ взаимодействия людей в конфликтных ситуациях, особенности переживания человеком конфликтов, закономерности реакций людей на трудные ситуации в общении, переговорные модели разрешения конфликтов, психологическая помощь людям при возникновении конфликтов, практика медиации — это и многое другое на страницах замечательной книги.
Издание представляет несомненный интерес для психологов, педагогов, социальных работников, менеджеров, социологов, а также студентов вузовских факультетов соответствующих профилей.

Предисловие • Введение. Что такое конфликт • Часть I. Основы изучения конфликтов • Часть II. Феноменология конфликтов • Часть III. Разрешение конфликтов • Часть IV. Обучение навыкам эффективного поведения в конфликтах и их конструктивного разрешения



Ф. Райс, К. Долджин

ПСИХОЛОГИЯ ПОДРОСТКОВОГО И ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА. 12-е изд.

Учебное пособие объективно отражает современный мировой уровень развития психологии пубертатного возраста — одного из сложнейших и социально значимых разделов возрастной психологии. Превращение ребенка во взрослого — сложный и драматический процесс, на ход которого влияет огромное количество разнообразных факторов: от генетики и физиологии до политики и экологии. Эта книга, выдержавшая за рубежом 12 изданий, дает в распоряжение отечественного читателя огромный теоретический, экспериментальный и методологический материал, наработанный западной психологией, медициной, социологией и антропологией, в талантливом и стройном изложении Ф. Райса и К. Долджин, лучших представителей американской гуманитарной науки.

Предисловие к русскому изданию • Предисловие • Глава 1. Подростки в социальном контексте • Глава 2. Подростковый возраст с точки зрения теории • Глава 3. Такие разные подростки. Социоэкономический статус и этническая принадлежность • Глава 4. Тело подростка. Половое созревание и физическое развитие • Глава 5. Тело подростка. Поведение, связанное со здоровьем, и отношение к здоровью • Глава 6. Традиционные подходы к когнитивному развитию. Пиаже и Элкинд • Глава 7. Новые подходы к когнитивному развитию. Обработка информации, принятие решений, вопросы оценки • Глава 8. Я-концепция, идентичность, этничность и гендер • Глава 9. Сексуальные ценности и поведение • Глава 10. Подростки в семье • Глава 11. Развод, неполные и смешанные семьи • Глава 12. Социальное развитие. Изменение природы дружбы и романтических отношений • Глава 13. Общество, культура и субкультура подростков • Глава 14. Развитие нравственных ценностей • Глава 15. Образование и школа • Глава 16. Работа и профессия • Глава 17. Отчужденность подростков • Глава 18. Злоупотребление психоактивными веществами, аддикция и зависимость • Эпилог


ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ПИТЕР®
WWW.PITER.COM